ז'אן פיאז'ה

תפיסת העולם של הילד

ז׳אן פיאז׳ה ✶ תפיסת העולם של הילד



השכלה וחינוך

ז׳אן פיאג׳ה

תפיסת העולם של הילד

תרגם: אליהו פורת

ספרית פועלים

הוצאת הקיבוץ הארצי השומר הצעיר, מרחביה

סידרת השכלה וחינוך בעריכת ב ר ט ה ח ז ן

La Representation Du Monde Chez L'Enfant de Jean Piaget

Presses Universitaires de France, Paris

תורגם מאנגלית לפי הספר הנ״ל בהוצאת:

Littlefield, Adams & Company, U. S. A.

נדפס בישראל

דפוס ״עופר״, תל־אביב

התוכן

מבוא

חלק ראשון : העולם הממשי

פרק 1. מושג המחשבה

פרק 2. הממשות שבשם

פרק 3. חלומות

פרק 4. הריאליזם ומקור הרעיון על ה"השתתפות"

חלק שני : האנימיזם

פרק 5. התודעה אצל האובייקטים

מבוא

נושא מחקר זה — אחד החשובים אך גם הקשים ביותר בפסיכולוגיה של הילד -- הוא כדלקמן: מה היא תפיסת העולם שהילד מעצב לעצמו בשלבים השונים של התפתחותו? בעיה זו ניתן לחקור משתי נקודות־השקפה: ראשית, כיצד מתעצבת מחשבתו של הילד, כלומר האם באמת מאמין הילד, כמונו, בקיומו של עולם ממשי, והוא יודע להבדיל בין אמונה זו ובין מישחק והזיות? באיזו מידה הוא מבחין בין העולם החיצון ובין העולם הפנימי, הסובייקטיבי, ומה הם התחומים שהוא מציב בין ה„אני" שלו ובין המציאות האובייקטיבית? זוהי הבחינה הראשונה של בעיה זו, היינו ראיית ה מ צ י א ו ת על־ידי הילד.

הבחינה היסודית השניה אחוזה־ודבוקה בראשונה, והיא מהו ערכם של ההסברים לתופעות שונות, הניתנים על־ידי הילד? מהו השימוש שהילד עושה בהשקפותיו על סיבה וחוק? מהו מושג הסיבתיות, שהילד רוכש לעצמו? ההסברים המדעיים וכן צורות שונות של הסברים פילוסופיים, הניתנים על־ידי הפראים, נחקרו כבר במידה רבה, ונשאלת השאלה אם ההסברים הניתנים על־ידי הילדים הם מסוג אחר? שאלות אלה וכיוצא בהן מהוות עיקר תוכנה של הבחינה השניה, היינו בעיית מושג הסיבתיות של הילד. שתי בעיות אלה, הדנות במשמעות המציאות והסיבתיות לגבי הילד, מהוות איפוא נושאו של ספר זה, והן שונות מאלה שעסקנו בהן בספר אחר („מחקרים בהגיון הילד"). שם עסקנו ב נ י ת ו ח צ ו ר ת ה ו ת י פ ק ו ד ה של המחשבה הילדית, ואילו כאן אנו דנים ב ת ו כ נ ה. שני דיונים אלה, אף שהם קשורים זה בזה במהודק, שונים הם בטיבם. צורת המחשבה ותיפקודה באה לידי גילוי כל־אימת שהילד בא במגע עם ילדים אחרים או עם מבוגר, והיא מהווה צורה של התנהגות חברתית, שניתן לערוך בה תצפיות מן החוץ. ואילו תוכנה של מחשבת הילד, לעומת זאת, פעמים הוא ניגלה ופעמים הוא נסתר, והוא שונה אצל כל ילד וכן ביחס לחפצים שהוא מתעסק בהם ומדבר

עליהם. תוכן מחשבתו הוא מערכת אמונות והשקפות אינטימיות, שכדי לגלותן לאור היום, יש צורך בטכניקה מיוחדת, ובעיקר הוא מערכת מגמות ונטיות נפשיות, שאינן מודעות לילד עצמו, והוא אף אינו משוחח עליהן לעולם.

לפיכך חובה עלינו לבחון קודם־כל את השיטות, שבהן יש לנקוט בבואנו לחקור אמונות והשקפות אלה של הילד. כדי לדון על הגיונם של הילדים, די לרוב לשוחח עמם או להתבונן בהם שעה שהם מצויים בינם לבין עצמם. אך כדי להתחקות על השקפותיהם יש צורך במיבחן מיוחד, שלא זו בלבד שהוא קשה ומייגע, אלא אף מצריך נקודת־ראות מסויימת, פרי אימון של שנה או שנתיים לפחות. פסיכולוגים מומחים, המתאמנים בפראקטיקה קלינית, יודו בוודאי בכך. כדי לעמוד על ערכו האמיתי של משפט כלשהו המובע בפי הילד, דרושה זהירות מרובה ביותר. נביא כאן כמה מדרכי זהירות אלה, שכן אם הקורא לא ידע עליהם, עלול הוא לסלף את משמעות הדברים המובאים בעמודים הבאים בספר זה, יתר על כן, הוא יבצע שלא כראוי את הניסויים, אם, כפי שאנו מקווים, ינסה לערוך אותם בעצמו, הלכה למעשה.

א. שיטת הצגת השאלות, התצפיות והמתוד הקליני.

הדרך הראשונה, העשויה לשמש כאמצעי לפתרון בעיה מסויימת בנושא זה, הוא הצגת שאלות לילד, באופן שיספקו שתי דרישות אלה: ראשית, אותה שאלה תוצג לכל ילד, ושנית, כל תשובה תיבדק לפי קנה־מידה, המשמש להשוואה איכותית וכמותית כאחד. יתרונות שיטה זו לביחונם האינדיבידואלי של ילדים אינם מוטלים בספק. העובדות הסטאטיסטיות המתקבלות בדרך זו מספקות אינפורמציה מועילה גם לפסיכולוגיה הכללית. אולם לגבי המטרה שלנו, לקויה שיטה זו בשני פגמים. ראשית, היא איננה מאפשרת ניתוח מספיק של התוצאות. בתנאים השגורים, הדרושים לשיטת הטסטים מתקבלות רק תוצאות כלליות בקווים גסים, אשר אף כי יש בהן עניין מעשי, הרי הן נטולות לרוב תועלת עיונית, בשל העדר הֶקשר בהן הושגו. אך לכך יש תקנה, שכן אפשר לגוון את השאלות כך שיגלו את כל המרכיבים של תגובה פסיכולוגית כלשהי. החסרון העיקרי שבשיטת השאלות לגבי הבעיות, שאנו עוסקים בהן כאן, הוא, שהיא מסלפת את הנטייה הנפשית הטבעית של הנבדק או, לפחות, שכרוכה בה סכנה מעין זו. בנסותנו, למשל, לגלות, כיצד תופס הילד את תנועות השמש והירח, נשאל אותו, למשל, „מה מסובב את השמש?" הילד יענה „אלוהים מסובב אותה", או „הרוח נושבת בה", וכיוצא בזה. אין לזלזל בתשובות אלה, אף כי, אולי, אינן אלא תוצאה של „בידוי", כלומר

של הנטייה המיוחדת לילדים לבדות תשובות מן הלב, כאשר השאלה מביכה אותם. אף־על־פי־כן, אם נשתמש בניסוי זה לגבי ילדים מכל הגילים, לא תהא תועלת בדבר, כיוון שייתכן, כי הילד אינו מעמיד לעצמו את השאלה בצורה כזו, או אינו שואל אותה בכלל. ייתכן, שהילד חושב, כי השמש היא יצור חי, המסתובב בכוח עצמו. בשאלה „מה מסובב את השמש?״ הרינו מרמזים על כוח חיצוני כלשהו המסובב אותה, ובאופן כזה מעוררים את הילד למתן תשובה מיתולוגית. וכן בהציגנו את השאלה „כיצד השמש מסתובבת?״ אנו מרמזים על הרעיון של „כיצד״, שאולי לא עלה קודם־לכן על דעת הילד, ובאופן כזה מעוררים אותו לתשובות בדויות, כגון „השמש מסתובבת על־ידי נשימה״, או „על־ידי חום״, וכיוצא בזה. הדרך היחידה להימנע מקשיים כאלה, היא לגוון את השאלות, להציע אפשרויות מנוגדות, בקיצור לבטל כל צביון של שאלון קבוע.

והוא הדין לגבי פאתולוגיה נפשית. ילד שלקה ב־dementia praecox (טירוף נעורים), ייתכן שינצנץ בו זיק של זכרון ויוכל לענות כהלכה מי הוא אביו האמיתי, אף כי כרגיל הוא מדמה לעצמו שהוא בן להורים מפורסמים. אך הבעיה האמיתית היא, אם הילד מעמיד לעצמו בכלל שאלה זו ואם הוא מנסח אותה בצורה זו. כושרו של הבודק אינו מתמצה בכך, שהוא מעורר את הילד למתן תשובות, אלא באפשרו לו לשוחח בחופשיות ובעודדו בו על־ידי כך את זרם הנטיות הטבעיות במקום להטותן לאפיקים מלאכותיים של שאלות ותשובות. הוא מתבטא יותר בהעמדת כל סימפטום בתוך הקשרו הנפשי מאשר בעקירתו משם.

קיצורו של דבר — שיטת השאלות יש בה מן המועיל, אך היא עלולה לסלף את הפרספקטיבה על־ידי שהיא מסיטה את הילד מנטייתו הטבעית. היא נוטה להתעלם מן האינטרסים הספונטאניים והתגובות הפרימיטיביות של הילד וכן מבעיות מהותיות אחרות.

ומה דינה של התצפית הטהורה, שאינה כרוכה בניסויים? התצפית חייבת לשמש נקודת־המוצא לכל מחקר העוסק במחשבת הילד וכן כאמצעי לבדיקה סופית של הניסויים, שנערכו בהשראתה. להלן ניווכח לדעת, כי התצפיות בשאלות הספונטאניות שהילדים מציגים, מספקות עובדות בעלות חשיבות עילאית. בדיקה מפורטת של תוכן שאלות אלה מגלה את האינטרסים של הילדים בגילים שונים וכן את המניעים של חייהם הנפשיים, שלא היו מתגלים לנו בדרך אחרת לעולם, או שלא היינו מנסחים אותם במונחים כאלה. נוסף על כך, בדיקת הצורה המדוייקת של השאלות מעלה את הפתרונות החבויים של הילד, שכן כמעט כל שאלה מכילה בחובה את התשובה בהתאם לצורה

בה נשאלה. למשל, כאשר ילד שואל: „מי עשה את השמש?" הרי ברור, שהוא חושב על השמש כמו על מעשה יצירה.

אנו יכולים איפוא לקבוע את הכלל הראשון של שיטתנו. בבואנו לחקור הסברים הניתנים על־ידי הילדים בדרך של שאלות, חייבות השאלות להיות ערוכות בצורתן ובתוכנן בדומה לשאלות הספונטאניות, שהילדים בני אותו גיל או בני גיל מוקדם יותר מציגים בעצמם. כיוצא בזה חשוב, כי בטרם נסיק מסקנות מתוצאות הניסוי, נשתדל לחזק אותו על־ידי בדיקת השאלות הספונטאניות של הילדים. במקרה זה נוכל להיווכח אם ההשקפות המיוחסות להם מקבילות לשאלות שהם בעצמם מציגים ולצורה בה הם שואלים אותן.

למשל, בעיית האנימיזם של הילדים, שנעסוק בה בספר זה. נוכחנו לדעת, כי כאשר הילדים נשאלים אם השמש היא בעלת רוח־חיים, יודעת, מרגישה וכו', הרי בגיל מסויים הם עונים על כך בחיוב. אך כלום זוהי השקפה ספונטאנית שלהם או תשובה שנרמזה במישרין או בעקיפין בתוך השאלה גופה? כדי לפתור בעיה זו, עלינו לחפש אחר נקודה מַנחה באוסף השאלות של הילדים וכך, למשל, ילד בן שש וחצי, שראה כדור המתגלגל בכיוון המבוגר, שאל אותו באורח ספונטאני: „כלום יודע הכדור שאתה נמצא פה?" ילד זה שאל גם שאלות רבות אחרות, ברצותו להיווכח אם אובייקט מסויים, כגון עלה, הוא בעל רוח־חיים או לאו. וכאשר נאמר לו, כי העלים מתים, הגיב: „אך הלא הם נעים ברוח!" וכך מגלים הילדים בצורה שבה ערוכות שאלותיהם, כי הם קושרים את החיים עם תנועה. עובדות אלה מוכיחות, כי שאלות בעניין האנימיזם, המנוסחות בדרך זו (כגון באופן שהילד הנ"ל נשאל אם אובייקט מתנועע מסויים „יודע" שהוא בתנועה), אינן מלאכותיות, וכי ראיית הקשר בין החיים והתנועה מקבילה להשקפה הספונטאנית אצל הילד.

אך אם ההכרח בתצפיות ישירות הוא גלוי לעין, הרי גם הקשיים הכרוכים בכך ברורים למדי. שיטת התצפית ה„טהורה" היא לא רק מייגעת, ואף אין בה, לכאורה, כדי להבטיח את איכות התוצאות (למעשה, אין אפשרות לערוך תצפיות על מספר גדול של ילדים בתנאים שווים), אלא שהיא גם מכילה בחובה ליקויים שבשיטה, מהם נמנה כאן שניים עיקריים.

ראשית, האֶגוצנטריות של הילד מהווה מכשול רציני בדרך להכרת הילד על־ידי תצפית טהורה ללא סיוע של שאלות. בספר אחר („הלשון והמחשבה") הראינו, כי הילד אינו שואף — ואף אינו מוכשר — לגלות את כל מחשבתו לזולת. נוסף על כך, בחברת ילדים אחרים כרוכה השיחה לפעמים בפעילות מיידית או במישחק, ובאופן כזה אין בה מפתח להבנת החלק המהותי של

מחשבתו, שאינו מתייחס לפעולה כלשהי והמתפתח רק בבואו במגע עם פעולות שונות של המבוגר או עם הטבע. במקרה זה לא יעניינו אותו כלל בעיות של תפיסת העולם או של סיבתיות פיזית. ויש גם להפך — בחברת מבוגרים ישאל הילד שאלות בלי סוף, אך הוא יימנע מלתת הסברים משלו. את אלה הוא שומר לעצמו, קודם־כל מפני שהוא מרגיש, כי הם ידועים לכל, ובגיל מאוחר יותר — מפני הבושה, או מהחשש פן הוא טועה וכן מְפַחד ההתפקחות מהזיות. הילד גם אינו מגלה את הסבריו, מפני שהוא רואה אותם לא רק כטבעיים ביותר, אלא גם כיחידים האפשריים בכלל. בקיצור, אפילו הסברים, הניתנים להיות מבוטאים במלים, נשארים כרגיל חבויים בפנימיותו, פשוט מפני שמחשבת הילד אינה חברתית כזו שלנו. אולם מלבד המחשבות, שהוא יכול לבטאן, לפחות בפנימיותו, נשארות מחשבות רבות בלתי־ידועות, מפני שאינן ניתנות לביטוי, דבר המגביל את הסתכלותנו בו. במחשבות אלה, שאינן בנות־הבעה, מתכוונים אנו לנטיות נפשיות, לסכימות ממוזגות, הן ויזואליות והן מוטוריות, בקיצור, לכל אותן אסוציאציות פרימיטיביות, שאנו חשים בקיומן, ברגע שאנו מתחילים לשוחח עם הילד. לאסוציאציות פרימי־טיביות אלה נודעת חשיבות רבה ביותר, ודרושות שיטות מיוחדות כדי לגלותן לאור.

המכשול השני, הכרוך בשיטת התצפית הטהורה, הוא הקושי להבדיל בין מישחקו של הילד ובין השקפותיו. ניקח, לדוגמה, ילד, החושב, כי הוא נמצא לבדו, האומר אל המכבש: „האם אתה יישרת את כל האבנים הגדולות הללו?" כלום הוא מעמיד פנים ומשחק, או שהוא רואה באמת במכבש אובייקט בעל רוח חיים? במקרים רבים קשה לקבוע זאת בוודאות. תצפית טהורה לפעמים אינה מבדילה בין השקפה מציאותית של הילד ובין בדיות והזיות. קני־המידה הנכוחים מבוססים, כפי שנראה להלן, על ריבוי התוצאות ועל עריכת השוואות בין התגובות האינדיבידואליות.

לפיכך חשוב לחרוג מֵעבר לשיטת התצפית הטהורה, אך גם לא לשקוע במלכודת של שיטת השאלות, ועל ידי כך לזכות ביתרונות, שהושגו בדרך הניסוי. עם זה נשתמש בשיטה שלישית, המתיימרת לאחד את המועיל בשיטת השאלות ובתצפית הטהורה, אך נזהרת מליקוייה: זוהי שיטת המיבחן הקליני, שהפסיכיאטרים משתמשים בה כבאמצעי לאיבחון. כך, למשל, בודקים לפעמים במשך חודשים מקרה מסויים של פאראנויה, בלי שיתבלט אצל הנבדק טירוף הגדלות, אף כי מכל תגובה בלתי רגילה שלו מתקבל הרושם שרעיון זה רווח אצלו. בצורה זו ניתן לשוחח בחופשיות עם החולה, ובאותה שעה לעקוב אחר הסימנים לרעיון כפייתי חולני המתגלים אצלו, לנגוע בעדינות בבעיות שונות

בלי לנחש, כמובן, מהיכן רעיון טורדני זה עלול פתאום להופיע. המיבחן הקליני הוא איפוא כעין ניסוי במובן זה, שהבוחן מעמיד לעצמו בעיה, קובע הנחות, מסגל להן את התנאים ולבסוף בודק אותן לאור התגובות שהוא מעורר במשך השיחה. אולם המיבחן הקליני תלוי גם בתצפית ישירה, במובן זה שהבוחן הבקי והמנוסה מביא בחשבון את המסכת הנפשית הכללית של הנבדק, במקום ליפול קרבן ל„טעות שבשיטה", כפי שקורה תכופות לנַסיין.

הואיל והשיטה הקלינית תרמה תרומה חשובה לתחום, שבו שררו לפני־כן אנדרלמוסיה ומבוכה, הרי תהא זו טעות, אם העוסקים בפסיכולוגיה של הילד יתעלמו ממנה. אין שום נימוק, מדוע לא יישָאלו הילדים באותן נקודות, שבהן התצפית הטהורה אינה מסייעת להגיע למסקנות ודאיות. הפסיכולוג אמנם מגלה אצל הילד נטייה למתן הסברים אגדיים ודמיוניים, אך מכאן אין להסיק שיש להימנע מלהציג שאלות לילד, במטרה להגדיר בצורה מדוייקת יותר, על ידי מיבחן קליני, את החלק שממלאים בתשובותיו הדמיון וההזיות.

למותר להביא כאן דוגמאות של מיבחנים כאלה, שכן הפרקים הבאים הם בעיקר אוסף של תצפיות קליניות. בדרך הטבע נהיה נאלצים לערוך מעין סכימה מן המקרים שנביא, בלי לסכמם, ונסתפק בקטעי דו"חות מן השיחות, שיש בהן עניין ישיר לדיוננו. מעמודים רבים של רשימות נביא לפעמים רק שורות אחדות. ובכלל, אין מן המועיל בהבאת דוגמאות של מיבחנים, הואיל ואת השיטה הקלינית ניתן ללמוד רק על־ידי אימון ממושך. יתר על כן, לדעתנו, דרושה למתאמן בפסיכולוגיה של הילד וכן בפסיכולוגיה הפאתלוגית לפחות שנה של עבודה מעשית מדי יום ביומו, בטרם יעבור את שלב הגישוש ההכרחי של המתחיל. קשה מאוד להימנע מדיבורים יתירים, שעה שחוקרים ילד, ביחוד קשה הדבר לפדגוג! קשה מאוד להתאפק ולא לרמוז על התשובות בתוך השאלות. ומעל לכל, קשה בזמן המיבחן למצוא את שביל הזהב בין שיטתיות מכוונת, הבאה כתוצאה מרעיונות שהבוחן חשב עליהם מראש, ובין הצגת שאלות שבאקראי, ללא כל קשר, מחמת העדר כל היפותזה מנחה! הבוחן המנוסה חייב, למעשה, לנהוג לפי שתי דרכים מנוגדות: מצד אחד עליו להתבונן בילד, כלומר לתת לילד לשוחח באופן חופשי, בלי לבלום את הבעתו, או להסיטה הצדה, אך מצד שני עליו להיות בו בזמן עֵר לכל קורטוב מוגדר בדברי הילד. כדי להעריך נכונה את הקושי האמיתי שבשיטה הקלינית, מן הראוי ללמוד אותה תחילה. המתחילים להתאמן בעבודה מעשית בתחום זה, נוהגים לרמוז בשאלותיהם לילד מה הם מצפים למצוא אצלם, או שאינם רומזים כלל, מפני שאינם מחפשים דבר, ובמקרה זה, מובטחני, גם לא ימצאו מאומה.

בקיצור, הצגת השאלות אינה משימה קלה, והחומר שמיבחן כזה מעלה חייב לעבור ביקורת חמורה ביותר. למתחיל אורבות כאן שתי סכנות מנוגדות: או שהוא מייחס חשיבות מרובה ביותר לכל מה שהילד מוציא מפיו, או שאינו מעריך את דבריו כלל. האויבים הגדולים ביותר לשיטה הקלינית הם אלה המתייחסים בפשטנות יתר לתוצאות החקירה, המקבלים כל תשובה של ילד כדברי אלוהים חיים או, מצד שני, אלה, הרואים בהן ביטויים של בוסר חסר־ערך. שניהם טעות בידם, שכן הם מניחים, שכל מה שהילד מביע בשיחה של רבע שעה, חצי שעה או שלושת רבעי השעה, נמצא באותו מישור פסיכולוגי — כלומר של השקפות, דעות, או דמיונות, הזיות, וכיוצא בהם.

ואילו כל מטרתה של השיטה הביקורתית היא ההפך מזה: לבור את הבר מן התבן ולקיים כל תשובה בהקשרה הנפשי. שכן ההקשר עשוי להיות הרהור סתם או דעה ספונטאנית, מישחק או פטפוט וכו׳. ומלבד זאת, ישנם ילדים נבדקים, המַשרים אווירה של אימון מההתחלה, וניכר בהם, כי הם חושבים ושוקלים בדעותיהם, ואילו ילדים אחרים, אתה מרגיש מיד, כי הם אינם מייחסים כל חשיבות לשאלות ועונים דברי־הבאי סתם.

קשה לקבוע כאן מה הם הכללים המדוייקים הדרושים לאיבחון תגובות אינדיבידואליות אלה — הם מתגלים כתוצאה של עבודה מעשית. אולם כדי להבהיר את הדרך בה נבחרו המיבחנים הבאים מכל אלה שעמדו לרשותנו (לצורך הספר הזה נאספו על־ידי המחבר למעלה מ־600 מיבחנים), ננסה לחלק את הסוגים השונים של התשובות לכמה קבוצות. הואיל ותשובות אלה אינן בעלות ערך שווה, חשוב לזכור סיווג זה, כדי להעריך נכונה את הפירושים הניתנים להלן.

ב. חמשת סוגי תגובות, שנתגלו על־ידי מיבחנים קליניים.

כאשר הילד אינו מתעניין בשאלה המוצגת לו ושום דבר אינו מניע אותו למאמץ של הבנה, הריהו עונה תשובות שבאקראי, כל שעולה באותו רגע על דעתו. לתגובה מסוג זה אנו קוראים **תשובה שבאקראי**. כאשר הילד עונה על השאלה, ללא כל הרהור נוסף, תשובה בדויה, שהוא אינו מאמין בה, למעשה, או שהוא מאמין בה רק ברגע שהוא מביע אותה — הרי לפנינו **תשובת־בידוי**. אם הילד משתדל לענות על השאלה, אך השאלה רומזת על התשובה או שהילד מנסה פשוט לספק את רצון הבוחן, בלי לנסות לחשוב בעצמו — הרי יש לנו כאן עניין **בדעה נרמזת**. אך אם הילד עונה לאחר הרהור, בהעלותו את התשובה כאילו מנבכי נפשו, ללא רמז כלשהו מצדנו, אף כי השאלה היא חדשה לגביו — הרינו קוראים לתשובה

מעין זו ת ש ו ב ה „ מ ש ו ח ר ר ת״. אמנם גם התשובה ה„משוחררת״ מושפעת בהכרח במידת־מה על־ידי השואל, שכן הדרך המיוחדת בה הוצגה השאלה לילד מאלצת אותו לחשוב בכיוון מסויים ולערוך את ידיעותיו בצורה מיוחדת. אף־על־פי־כן היא פרי מקורי של מחשבת הילד, שכן שיקוליו לפני מתן התשובה והסכום הכללי של ידיעותיו, שעליהן היא מתבססת, אינם מושפעים במישרין על־ידי השואל. התשובה ה„משוחררת״ היא איפוא לא ספונטאנית ולא נרמזת — היא תוצאה של חשיבה באמצעות חומר מקורי (ידיעות קודמות, דימויים נפשיים, סכימות מוטוריות, אסוציאציות וכו׳) ומכשירים הגיוניים מקוריים (שיטת החשיבה, נטיות טבעיות של הנפש, הרגלים שכליים וכו׳). לבסוף, כאשר הילד אינו נזקק למחשבה כלשהי בענותו על השאלה והוא מסוגל לענות עליה לאלתר, משום שהיא כבר מנוסחת אצלו מראש, הרי זו ת ש ו ב ה ס פ ו נ ט א נ י ת. באופן כזה ניתנת תשובה ספונטאנית, כאשר הבעיה אינה חדשה לילד וכאשר תשובתו היא תוצאה של חשיבה מקורית קודמת. מן הסוג הזה של תשובות, וכן מן הקודמים, נוציא, כמובן, תשובות המושפעות מלימודים הקודמים למיבחן. אך בכך כרוכה בעייה מיוחדת ומסובכת מאוד, היינו כיצד להבדיל בין תשובות הילד, שהן שלו, ובין התשובות שהוא קלט מסביבת המבוגרים. אנו עוד נשוב לדון בבעיה זו להלן, לפי שעה אנו עוסקים בהגדרת חמשת הסוגים של התגובות, שנימנו לעיל, ונתחיל באחרון.

אין הדבר מוטל בספק, כי המיבחן הקליני מגלה את קיומן של דעות ספונטאניות אצל הילד ומסייעות לו לנסחן לעצמו. דעות אלה הן נדירות, כלומר, קשה לגלות אותן, אך אף־על־פי־כן הן קיימות. כך נראה, למשל, כי נערים בגיל 8, בממוצע, נותנים תיאור מילולי נכון על המנגנון שבאופניים. ברור, כי תשובות אינדיבידואליות כאלה, בגיל שווה, מרמזות על חשיבה שקדמה למיבחן, אפילו במקרים כשאין הוכחות, שהילדים התעניינו אי־פעם בפרטי המיבנה של האופניים. כן נראה, שאם נשאל ילדים בני 6—8, „מה השמש עושה, כאשר אנו מטיילים?״ הם יענו מיד, ללא שהיות, כי השמש והירח הולכים אחריהם, וכי הם נעים ונעצרים, ברגע שהם, הילדים, עושים זאת. שכיחותן של תשובות אלה והספונטאניות בהן הן מובעות בהשוואה לשאלה הסתומה כלשהי, מראות על דעה ספונטאנית, כלומר דעה שנוצרה אצל הילדים לפני שהוצגה להם השאלה.

יש להניח, כי הקורא יסכים בוודאי, שמצויות תשובות ספונטאניות, אך הוא יתמה היכן קו התחום בין התשובה הספונטאנית ובין התשובה ה„משוחררת״. ואכן, לפעמים דומה, שהשאלה המוצגת לילד היא חדשה בעיניו ומעולם

לא חשב עליה כלל, ואף־על־פי־כן מרמזת המקוריות הבלתי־צפוייה של התשובה על חשיבה קודמת. כיצד אפשר איפוא להבחין בין שני סוגי תשובות אלה? למשל, אם אנו שואלים את הילד „מאין בא הלילה?" בצורה שהשאלה לא תכיל בתוכה כל רמז לתשובה. הילד יהסס, ינסה להתעלם מן השאלה ולבסוף יענה, שהעננים השחורים הגדולים הם שעושים את הלילה. כלום זאת היא תשובה ספונטאנית, או שהילד, אשר מעולם לא חשב על שאלה כזו, מחפש את התשובה בהשערה הפשוטה ביותר, שאינה זקוקה לדמיון רב? אפשר לפרש תשובה זאת לכאן ולכאן, ובשני המקרים ייתכן שהפירוש יהיה נכון. יש ילדים העונים על השאלה „למה מופיעים העננים" — כי הם מופיעים כדי „לעשות לילה". במקרים כאלה ההסבר להופעת העננים על־ידי הלילה הוא ספונטאני מובהק. במקרים אחרים מתקבל הרושם, כי הילד ממציא את הסברתו מיניה־וביה. מעניין לציין, כי במקרה כזה התשובה הספונטאנית חופפת את התשובה ה„משוחררת", אך ברור, שבדרך כלל, ואפילו במקרה מיוחד זה, אין הן בעלות אותו ערך בעיני הפסיכולוג.

מיותר, כמובן, לשאול את הילדים אם הם חשבו על שאלה זו קודם. מהעדר זכרון או אינטרוספקציה, אין הם מסוגלים לומר על כך דבר.

אך השאלה, אם בכל מקרה ניתן להבדיל בין התשובה הספונטאנית ובין התשובה ה„משוחררת" אינה חשובה כל־כך. עניין רב יותר נודע לניתוח התשובה ה„משוחררת" עצמה. חשוב מאוד להדגיש זאת, הואיל והדבר מהותי לגבי הסכימה שלנו.

עובדה שאין עליה עוררין היא, כי התשובה ה„משוחררת" היא חדגונית, בדומה לתשובה הספונטאנית. ניקח, למשל, את הניסוי הפשוט הבא: נשים אבן בכוס מלאה מים עד החצי ונשאל את הילד, מדוע התרוממו המים בכוס. התשובות המתקבלות מבטאות לרוב דעה „משוחררת", והכוונה למקרים כשהילד אינו יודע עדיין, שהמים בכוס עולים עם הטלת האבן בתוכה. כל הילדים למטה מגיל 9 ענו, שהמים עלו מפני שהאבן „כבדה", וחלקו השני של הניסוי הוכיח, שהם לא שמו לב לנפח האובייקט אלא לכובדו. כאן לפנינו פתרון, שהילד הגיע אליו לאלתר, אך חדגוניותו ראויה לציון אצל ילדים שונים. בספרנו זה מובאות דוגמאות רבות, המראות את חדגוניותה של התשובה ה„משוחררת".

אנו רואים איפוא, כי אפילו כאשר הפתרון מומצא על־ידי הילד עצמו בשעת הניסוי, אין הוא מופיע אצלו בבחינת יש מאַין. הוא מסתייע בסכימות קודמות, בנטיות שבנפש, בהרגלים שכליים וכו׳. כלל גדול הוא, שיש להימנע מהשָאה (suggestion), היינו להרמיז לילד תשובה מסויימת.

ניקח דוגמה אחרת. ילד שאל אותנו, „מי עשה את השמש״ ? הצגנו שאלה זו עצמה לילדים קטנים בנוסח שאינו מרמז על תשובה מסויימת: „איך באה השמש לעולם ?״ כל הילדים ענו, שהאנשים עשו את השמש. נניח, שזוהי המצאה מאולתרת, וכי הילדים לא חשבו על כך מעולם. כאן איפוא פתרון, שהילדים העדיפו על רבים אחרים, ואף סירבו להתעלם ממנו גם בהשפעת הרמזות־שכנגד מצדנו. דומה, שתשובה זו, שהשמש „נוצרה״ בידי אנשים, אף כי היא מן הסוג של תשובה עצמית, הרי מתגלית בה הנטיה השכלית אצל הילדים להסביר ראייתו של כל אובייקט כ„נוצר״. מובן מאליו, שעדיין יש להוכיח סברה זאת, אולם מצויים נימוקים המסייעים לה. יתר על כן, הילד לא יטוש את ההיפותזה שלו במשך הזמן הנותר של הניסוי, למרות נסיונותינו להניע אותו לכך. כאן רמז נוסף לכך, שהנטיות הטבעיות, הנוגדות גישה זו של „עשייה״ אצל הילד הן קלושות. שאלמלא כן, היה קל להניע את הילד לשנות את השקפתו, להמציא תשובה אחרת וכדומה.

בקיצור, מחקר התשובה ה„משוחררת״ שכרו בצדו. אנו מציגים שאלות לילד על כל הסובב אותו. ההנחה היא, שהילד ממציא את הסבריו באופן כזה, שהוא מגלה משהו מן הנטיות הספונטאניות שבנפשו. כדי להשיג תוצאות כלשהן בשיטה זו, יש צורך, כמובן, לנקוט בה בקפידה, הן לגבי אופן הצגת השאלה והן לגבי מתן הפירושים לתשובות. כללים אלה נשתדל עתה להגדיר.

אם לקו התוחם בין התשובה ה„משוחררת״ ובין התשובה הספונטאנית נודעת רק חשיבות יחסית, הרי חשוב מאוד להבדיל בדיוק בין התשובה ה„משוחררת״ ובין התשובה המושאת או הנרמזת. ואל נהיה סבורים, שקל להימנע מהשָאה. דרוש אימון ממושך בטרם נדע להכיר את צורות ההשאה הרבות ונלמד להימנע מהן. שני סוגים הם מסוכנים ביותר: ההשאה המילולית וההשאה על־ידי התמדה בשאלות.

את הסוג הראשון של השאלה קל להבחין בצורתו הכללית, אך קשה מאוד לגלותו בפרטיו. הדרך היחידה להימנע ממנו היא ללמוד את שיחת הילדים ולנסח את השאלות בלשונם. לפיכך מן ההכרח לתת לילדים לדבר קודם בבואנו להציג להם שאלות בנושא חדש, כדי שנוכל לרכוש לעצמנו אוצר מלים המונע הרמזה כלשהי. אלמלא כן קשה לחזות מראש את התוצאות המרחיקות־לכת, אשר מלה תמימה, לכאורה, עלולה להביא בעקבותיה. למשל, מלים כגון „להתקדם״, „לטייל״, „לנוע״, אינן בחזקת שמות נרדפים בעיני הילד. השמש מתקדמת, אך אינה נעה, וכו׳ ! אם אנו משתמשים מבלי־משים במלה מסויימת, שהילד אינו מצפה לה, הרי אורבת סכנה, שנעורר אצלו על־ידי הרמזה בלבד תגובות אנימיסטיות, שיתקבלו בטעות כספונטאניות.

קשה עוד יותר להימנע מהרמזה הנגרמת על־ידי התמדה באותן שאלות, תוך הימשכות השיחה, לאחר שהתשובה הראשונה של הילד השפיעה על השואל להתמיד בקו שכבר סיגל לעצמו. נוסף על כך, כל סידרה של שאלות עלולה לעורר תשובות מתמידות מסויימות. למשל, אם אתה שואל ילד, האם דג, ציפור, השמש, הירח, העננים, הרוח וכו׳ הם בעלי רוח־חיים, הרי זה כאילו אתה כופה עליו לענות „כן" על כל שאלה, ולוּ רק בשל החזרה והדוגמה. במקרה זה התשובות „נרמזות" ממש ובוודאי אינן „משוחררות" באותו מובן שאנו משתמשים במונח זה.

התשובה הנרמזת אין בה כל עניין לפסיכולוג. בעוד שהתשובה ה„משוח־ררת" מגלה הרגלים שכליים שעוצבו לפני המיבחן, אף כי נערכו בסדר מסויים רק בהשפעתו, הרי התשובה הנרמזת אינה מגלה דבר פרט למידת הרמיזות של הילד, שאין לה כל שייכות לתפיסת העולם שהוא יוצר לעצמו.

אין לנקוט גישה מחמירה כזו לגבי תשובת־הבידוי. בעיית הבידוי היא אחת העדינות ביותר, המתעוררות במחקר הקליני של הילד. כאשר אנו מציגים שאלות לילדים, ביחוד לאלה שהם למטה מגיל 7 או 8, הרי יקרה תכופות, כי למרות שפניהם מביעות כּנות ורצינות, הם מבטלים בלבם את השאלה וממציאים תשובה סתם. במקרה זה אין התשובה נרמזת, הואיל והיא חופשית לחלוטין ובלתי צפויה, אף־על־פי־כן אין לשייך אותה לקבוצת התשובות ה„משוחררות", מן הטעם הפשוט שאין היא תשובה כלל. הילד פשוט משחק, ואם לפעמים הוא מאמין במה שהוא אומר, הרי זה רק בהשפעת האמירה ובאותו אופן כפי שהוא מאמין במישחקיו — היינו מן הטעם היחיד, שהוא רוצה להאמין בהם. אולם המשמעות האמיתית של הבידוי היא בעיה מורכבת מאוד. ניתן להשקיף עליה משלוש בחינות. הראשונה — השוואת הבידוי למה שמכנים אצל מבוגר נורמאלי „מתיחה" או „דחייה בקש". הילד בודה מלבו תשובה כדי לשטות בפסיכולוג, ובעיקר כדי להתחמק מלחשוב על שאלה, הנראית לו משעממת ומייגעת. אין ספק, שזו משמעות הבדיות במרבית המקרים — הנדירים, אגב, פחות או יותר — אצל בני 8. אולם אין הוא מסביר את כל המקרים לפני גיל 7 או 8, ומצויים איפוא שני הסברים נוספים.

יש המשווים את הבידוי למיתומאניה של אדם הלוקה בהיסטֶריה. הילד בודה תשובותיו מלבו, לא כל־כך כדי ללעוג לעולם, אלא מפני שהבידוי הוא תהליך טבעי של מחשבתו. לפי הסבר זה, עושה זאת הילד גם בינו לבין עצמו, כגון בשעה שהוא פותר איזו בעיה משלו. כך הוא המצב אצל ילדים קטנים בני 4 או 5, בערך. הכל מכירים את השאלות הרטוריות, שילדים קטנים שואלים בקול רם ואשר הם עונים עליהן מיד לעצמם. החוקר Nagy

מצטט שאלתו של ילד: „מדוע יש לחיות ארבע רגלים?" ותשובתו: „מפני שהן היו רעות והאלוהים ענש אותן." לפנינו כאן מונולוג ובידוי כאחד.

מבחינה זו יש עניין מסויים במעשה הבידוי. לפיו אפשר להבין את התשובות שהילד נותן, כאשר אין לו טובות מהן, והוא משמש ברמז לדעות הילד, רמז שלילי אמנם, אך לא פחות מועיל. לשם זה נצטט להלן תשובות בדויות של ילדים בני 4—6. אולם ברור, שיש להיזהר שלא להסיק מעובדות אלה יותר מאשר רמז שלילי בלבד. מחקר התשובה הבדויה אינו מגלה יותר מאשר את החומר, הנמצא בניתוח התשובה העצמית.

בהתאם להסבר אחר, מכילות התשובות הבדויות עקבות דעות קדומות יותר, של הילד, או רמזים לדעות בעתיד. כשאנו נוטשים דעה שהיתה מקובלת עלינו, מפני שאנו נמצאים בשלב מתקדם יותר, הרי תכופות אנו עדיין חוזרים ומשתעשעים בה, אך שוב איננו מאמינים בה. כיוצא בכך, ממלא הבידוי לפעמים אצל הילד תפקיד דומה. כשנדון להלן בבעיית השקפת ה„עשייה" ניתקל בבידוי מיתי למחצה של ילד שלקה בשכלו, המדמה לעצמו, כי הוריו היו נוכחים בזמן בריאת העולם. מיתוס זה משקף את שרידי אמונות הילד הקטן בכל־יכולתם של הוריו.

בעיית התשובות הבדויות היא איפוא מורכבת ביותר ועלינו להיזהר לא לחרוץ מראש משפט על טיבן. אך הכרחי להבדיל בקפידה בינה ובין התשובה ה„משוחררת". להלן ננסה להציע כמה קני־מידה, לפיהם ניתן לעשות זאת. עתה נשאר עוד לברר את ה ת ש ו ב ה ש ב א ק ר א י. אם נציג את השאלה „כמה זה 3 ועוד 3?" למי שלקוי בשכלו או לילד שעדיין אינו יודע זאת, הרי נקבל תשובה סתמית, „עיוורת", כגון 4, 10, או — 100. למעשה, אין הילד נותן תשובה ומעדיף לבדות מלבו משהו מאשר לשתוק. אך אין לערבב זאת עם תשובה בדויה, שכן אין כאן סדר בהמצאת התשובה והילד אף אינו מתעניין בה. הילד בודה מלבו תשובה לשם שעשוע, ואילו „התשובה שבאק־ראי", לעומת זאת, מופיעה אצלו בשל חוסר עניין בשאלה.

לפי החלוקה הזאת של התשובות לסוגיהן השונים, יכולים אנו לסכם, כי ה ת ש ו ב ו ת ה ס פ ו נ ט א נ י ו ת הן המעניינות ביותר. ה ת ש ו ב ו ת ה„מ־ ש ו ח ר ר ו ת" יש בהן כדי ללמד על הילד במידה שהן מגלות את נטיותיו הנפשיות הטבעיות. ה ת ש ו ב ו ת ה ב ד ו י ו ת מספקות לנו לפעמים רמזים — אף כי שליליים ביסודם — בתנאי שהם מתפרשים בזהירות הדרושה. ואילו ה ת ש ו ב ו ת ה נ ר מ ז ו ת ו ה ת ש ו ב ו ת ש ב א ק ר א י בטולות כל ערך, הראשונות — מפני שהן מגלות רק מה שהשואל רוצה שהילד יענה, והאחרו־נות — מפני שהן מגלות רק את חוסר ההבנה של הנבדק.

ג. כללים וקני־מידה לאיבחון סוגי התשובות השונים.

לאחר שהבהרנו את נושא מחקרנו, ננסה עתה לנסח כמה כללים העשויים לשמש מורי־דרך בבחירת התשובות המעניינות ביותר. במלים אחרות ננסה להסביר את אמצעי ההבחנה בין חמשת טיפוסי התשובות, שתוארו עד כאן באורח מופשט.

קודם־כל, כיצד ניתן להבדיל בין התשובה העצמית ובין התשובה שבאקראי? התשובה הנרמזת היא בעיקר מאולתרת, בת־הרגע. די בהרמזה מצדנו, כדי להרוס את כל המיבחן. או די לתת לילד לענות על איזו שאלה ואחרי־כן לשאול אותו שוב בעקיפין באותו נושא: התשובה הנרמזת דומה לטפיל במחשבתו של הילד, והוא נוטה, כמובן, להשתחרר ממנה.

אך קנה־מידה זה איננו מספיק. ילדים מסויימים מוכשרים במיוחד ומשנים את דעותיהם בכל נושא בקלות כזו, עד שאי־אפשר לסמוך על תנודות אלה כמו על קנה־מידה יציב ומנחה. יש איפוא לערוך מיבחן קפדני יותר. הסימן האופייני לתשובות הנרמזות הוא חוסר הקשר בינן ובין תשובותיו האחרות של הנבדק, וכן אי־הדמיון שביניהן ובין התשובות של ילדים אחרים בגיל זה. אך בראש וראשונה, יש לבחון היטב את התשובה המפוקפקת, כדי לראות אם היא מושרשת היטב בדעותיו של הילד, ואז לשאול אותה שאלה בהסוואות שונות, מרובות ככל האפשר. בסבלנות וניתוח התשובות ניתן להימנע מרמיזות.

כללים אלה יסייעו, כמובן, להבחין בתשובה שבאקראי, היציבה פחות אפילו מן התשובה הנרמזת. אשר לתשובה הנרמזת והתשובה הבדויה, הרי ניתן על־נקלה להבחין ביניהן אפילו ללא תלות בהקשר שבהן הן ניתנות: התשובה הבדויה עתירת־דמיון יותר ומסודרת יותר, ואלו התשובה שבאקראי דומה יותר למבוי סתום. לאחר שהתשובה הנרמזת והתשובה שבאקראי ניתנות לאבחנה, עלינו עתה להגדיר את קנה־המידה לתשובה הבדויה. מן הכללים הנ"ל, שניים אינם מסייעים לגילויה. ראשית, ההרמזה מצדנו אינה משמשת נשק כלפיה, משום שהעונה תשובות בדויות, יודע להתגונן בפני כל מי שמתאַנה לו, והוא מרבה להמציא בדיות ככל שההתנגדות אליו גוברת. שנית, ניתוח שורשיה של תשובה בדויה קשה, מפני שהיא עשירה מאוד בהסתעפויו־תיה ועלולה להופיע במסווה מטעה, כביכול היא חלק במערכת תשובות שיטתיות. שלא כרמיזות, קשה להבחין בתשובה הבדויה במקרה הבודד. הדרך היחידה לעקוב אחריה הוא בבדיקת מקרים רבים. אם אנו עוסקים במספר נבדקים גדול, אפשר להבדיל בין תשובות בדויות ובין תשובות „משוחררות" וספונטאניות בעזרת שלושת הקריטריונים הבאים.

אם נציג שאלות למספר רב של ילדים בני אותו גיל, הרי ניווכח, שהתשובה המפוקפקת שכיחה אצל כולם או שהיא מיוחדת לילד אחד או לכמה מהם. במקרה הראשון אין זו, כנראה, תשובה בדויה. ואכן, הואיל והתשובה הבדויה היא צורה אינדיבידואלית של המצאה ובידוי, אין זה מתקבל על הדעת, שכל הילדים ימציאו תשובות באותו האופן, בבואם לענות על השאלות. אולם בחינה זו אינה מספקת, שכן ייתכן מאוד, ששאלה מסויימת תהא בלתי מובנת לחלוטין לילד בגיל הנתון, ומשום כך ימציא תשובות בדויות. נוסף על כך, במקרה כזה ניתנות התשובות הבדויות לפי קו גלוי ובולט, ובאופן כזה נוצרת חדגוניות. אינטרפרטאציה זו הולמת ביותר את המקרים, שבהם מופיעה השקפת ה„עשייה". למשל, ילדים בני 4 עד 6 נשאלים כיצד הופיע הירח. נניח, שהשאלה אינה מובנת להם, ואז ימציאו הסבר בדוי משל עצמם. והואיל וההסתמכות על האדם הוא הדבר הפשוט ביותר, הרי יאמרו, „האדם עשה אותו". ברור, שאנו זקוקים לאבן־בוחן עדינה יותר.

דומה, שמצוי גם קריטריון שני. כאשר יישאלו ילדים רבים בני גילים שונים, הרי ייתכן שהתשובה הבדויה (הרווחת יותר בגילים הנמוכים יותר) תיעלם לחלוטין בגיל מסויים ותפנה מקום לטיפוס אחר של תשובות. במקרה זה ניתן לחלק את תשובות הילדים לשני שלבים, ללא שלב־ביניים. לעומת זאת, ייתכן שהתשובה הבדויה תיעלם בהדרגה ותפנה מקום לתשובות מסוג מבוגר יותר, המהווה שיא בשלב של התפתחות רצופה. במקרה כזה יש צורך לחלק את תשובות הילדים לשלושה שלבים — שניים קיצוניים ושלב־ביניים אחד. ברור, שבמקרה האחרון, הסיכויים לתשובות בדויות פחותים יותר מאשר במקרה הראשון. שכן נניח, שבתשובתם על שאלה מסויימת יתכוונו הילדים לפי השקפות שיטתיות או לפי נטיה טבעית חזקה, והשקפות אלה יובאו לאחר־מכן בסתירה עם הנסיון או עם הידיעות הנלמדות, הרי ברור, שההסתגלות לנקודת־השקפה החדשה לא תהא חד־פעמית אלא הדרגתית. לעומת זאת, העדר שלבי־ביניים בין קבוצות התשובות, הרצופות בזו אחר זו, מראה על כך, שהקבוצה הראשונה של התשובות אין לה ערך בעיני הילד, ובאופן כזה הדבר מחזק את הסברה של קיום תשובות בדויות, בדרך כלל, בשלב הראשון.

לבסוף ניתן להשתמש בקריטריון שלישי. אם התשובות, שניתנו על־ידי הילדים הצעירים ביותר, אינן בדויות, הרי לא זו בלבד שתשובות כאלה ייעלמו באורח הדרגתי ולא פתאומי, אלא אפשר גם להבחין בתפיסות הפרי־מיטיביות של הילדים כשהן עדיין מצויות בתשובות הנכונות עצמן. במלים אחרות, אם נניח שבמקרה זה אפשר להבחין שלושה שלבים, הרי עקבותיהן

של התשובות של השלב הראשון עדיין יימצאו לא רק בשלב השני, אלא גם בהתחלת השלב השלישי. במקרה זה, בטוחים אנו, כי התשובות השייכות לשלב הראשון אינן פרי של מעשה בידוי.

לדוגמה: הילדים בשלב הראשון סבורים, כי אגם ז׳נבה נחפר על־ידי פועלים שמילאו אותו מים. ילדים בשלב השני עדיין סבורים, כי האגם נחפר, אך המים באו מן ההרים ומקורם בגשמים. לבסוף, בשלב השלישי, סבור הילד, שהאגם נוצר בדרך הטבע, הנחלים חתרו באדמה ומילאו אותו מים. אנו יכולים להסיק, כי תשובות ה„עשייה" של השלב הראשון אינן בדויות, שכן לא זו בלבד שהן רווחות אצל כל הילדים, וכן לא רק משום שקיום שלב שני מוכיח, כי השקפת ה„עשייה" אינה נעלמת בבת־אחת, אלא משום שהילדים בשלב השלישי עדיין מאמינים, כי ז׳נבה היתה קיימת לפני האגם, וכי האגם הוא מחוץ לעיר „משום שהעיר קדמה לאגם". התחלת השלב השלישי עדיין מראה את קיומה של הנטיה להסביר ב„עשייה" אצל הילד.

בסיכום ניתן לומר, שקל יחסית להבדיל בין תשובה אמיתית לתשובה בדויה. הדמיון המפתיע של הילדים בינם לבין עצמם — על כל פנים, ילדים בארצות תרבותיות, מכל המעמדות, הארצות והלשונות — מקל להבחין אם תשובה מיוחדת כללית לכל הילדים, מתמדת אצלם אף בניגוד לידיעות המוקנות לילד על־ידי המבוגרים.

לעומת זה קשה — וזהו, דרך אגב, הקושי הממשי היחיד, שנתקלנו בו בשימוש בשיטה זו — להבדיל בין התשובה הספונטאנית ובין התשובה העצמית. כפי שכבר ציינו לעיל: א. שני סוגי התשובות הללו עמידות להשאה; ב. שורשי תשובות אלה נעוצים עמוק במחשבת הילד הנשאל; ג. בשני הסוגים רווחים רעיונות דומים אצל ילדים בני אותו גיל; ד. שניהם מתמידים שנים אחדות אצל הילד, ואינם נעזבים בבת אחת אלא נעלמים בהדרגה; ולבסוף — עקבות שניהם עדיין מצויים בתשובות הנכונות הרא־שונות, כלומר בתשובות התלויות בהשפעת סביבת המבוגרים.

אך כלום כל התשובות המספקות חמישה תנאים אלה יכולות להחשב כנוב־עות מהשקפותיו הספונטאניות של הילד? במלים אחרות, כלום עלינו להניח, שכל מה שהילד הנשאל אומר, נוסח במחשבתו לפני שנשאל? ודאי, שאין הדבר כך. האפשרות היחידה להבדיל בין התשובה הספונטאנית ובין התשובה העצמית היא בהסתמכותנו על תצפיות. כל מיבחן חייב להסתיים בתצפית כשם שהיא משמשת השראה לכל התחלה של מחקר. מבחינה זאת עשוי לסייע הרבה ניתוח השאלות הנשאלות על־ידי הילדים עצמם.

אולם שיטה זו, כפי שכבר ציינו לעיל, מוגבלת מאוד בשימוש המעשי.

בהרבה מקרים בהן השאלות מתקבלות בדרך קלינית, הן נראות מסודרות ביותר; הילדים שואלים, בדרך כלל, מעט. הסיבה היא לרוב, שהדעות המת־גלות בשאלות הילדים במיבחן קליני לא הוטלו אצלם בספק מעולם קודם־לכן ועל כן לא סיפקו להם חומר לשאלות. אולם במקרה כזה עניין לנו לא כל־כך בדעות ובדברים מוגדרים במפורש כמו בנטיות סתומות בזרם המחשבה הטבעי של הילד. הללו הן נקודות־השקפה תת־הכרתיות, השפעות ולא תפיסות. במה איפוא נבדלת התשובה הספונטאנית או הנטיה מן התשובה ה„משוחררת", ההכרתית? הכללים למיבחן קליני אינם מספקים פתרון לכך. יש לחפשו בכללים לפירוש התשובות בכלל, ולהם נפנה עתה את דיוננו.

ד. כללים לפירוש התוצאות.

בפסיכולוגיה כמו בפיזיקה אין „עובדות" טהורות, אם הכוונה „בעובדות" לתופעות המתגלות לעין בטבע עצמו, שהן בלתי־תלויות בהיפותזות על האופן בו השכל בוחן אותן, או בעקרונות האינטרפרטאציה של הנסיון או במסגרת השיטתית של ידיעות קיימות, שבתוכה קובע המשקיף כל תצפית חדשה. לפיכך חייבים אנו להגדיר לפחות את העקרונות הכלליים, אשר ינחו אותנו במתן פירוש לתשובות הילדים על שאלותינו.

אולם יש להימנע גם מן הסכנה ההפוכה, היינו של הפרזה בערך התוצאות, בטרם נבדקו ונותחו כהלכה. המשימה העיקרית היא למצוא מספר כללים למתן פירוש לתשובות, אשר ימזגו בתוכם את מירב הגמישות עם מירב הקפדנות, במידה ששתי תכונות אלה ניתנות בכלל למיזוג. או במלים פשוטות יותר — עלינו למצוא את הכללים המונעים את סכנת ההערכה המוקדמת.

מבחינה זו נודעת חשיבות רבה לשתי נקודות. הראשונה נוגעת ליחס שבין הנוסחה המילולית או השיטתיות המודעת, שהילד משווה לדעותיו בזמן שהוא נשאל, ובין הזרם הטרום־הכרתי של מחשבתו, המאלץ את הילד להמציא, במלואה או בחלקה, תשובה מיוחדת, כגון בזמן שהילד עונה תשובה עצמית מובהקת, ואנו, כביכול, מרגישים כיצד דעתו מתגבשת בו ברגע. כלום עלינו לראות בה תשובה מן הסוג ה„ספונטאני", או עלינו להביא בחשבון לא את התשובה האקטואלית כמות שהיא, אלא את הנטיות שהביאו את הילד להמציאה? אך אם כן, כיצד תבוצע ההבחנה וכיצד יתפרשו נטיות אלה של הילד מבלי שיסולפו? לשאלה זו נודעת חשיבות עצומה — למעשה, כל ערכה של השיטה הקלינית תלויה בפתרונה.

ביחס לתשובות הילדים קיימות שתי דעות מנוגדות. הראשונה, המקובלת על אחדים מן העוסקים בפסיכולוגיה של הילד, דוחה, כדבר נטול כל ערך, את

כל התוצאות המתקבלות רק על־ידי שאלות ותשובות (כמובן, רק במידה שמיבחן כזה שואף לגלות את דעותיו ותפיסותיו של הילד ואינו כופה עליו מיבחנים סכולאסטיים סתם). הללו סבורים, כי כל מיבחן ובדיקה יש בהם כדי לסלף את הפרספקטיבה, ורק תצפית טהורה בלבד מספקת לנו נקודת־השקפה אובייקטיבית. אולם כלפי דעה מסתייגת זו אפשר לטעון, שתוצאות המיבחנים הן יציבות, לפחות, לגבי הממוצע. כאשר ילדים נשאלים כיצד אדם חושב או היכן מצויים השמות, הרי כל הפעוטים (או לפחות מספר רב מהם) עונים, שהאדם חושב בפיו, וכי המלים או השמות חבויים בתוך החפצים עצמם וכו׳. אחידות כזו בתשובות מפריכה את דעתם של אלה המבטלים את ערכה של שיטת השאלות ומצדיקה את המשך השימוש באמצעי מחקר זה.

דעה שנייה, בה דוגלים הפסיכולוגים, רואה כל תשובה, או לפחות כל תשובה „עצמית" (בניגוד לאלה שמקורן בהשאה, בבידוי, או בחוסר שיקול דעת), כביטוי למחשבה הספונטאנית של הילד. אם נקבל דעה זו, הרי די להציג מספר שאלות לילדים ולאסוף את תשובותיהם, כדי להעלות לאור היום את „דעותיהם" של הילדים או את „התיאוריות" שלהם וכו׳. בלי לרצות לקפח את ערכם של מחקרים רבים מעין אלה, הרי סבורים אנו, שמחברים אלה אינם צודקים. אנו רואים כמפוקפק מאוד את הרעיון, שלפיו מצוייה בכל תשובה שהיא, עד כמה שאינה נרמזת על־ידי השואל ואינה פרי של בידוי, אותה מידה של ספונטאניות כמו בתשובה של מבוגר נורמאלי, הניתנת בזמן המיבחן, או כשל תשובה מקורית של ילד שניתנה ללא התערבות או מיבחן. נכון שרעיון כזה עשוי להביא למסקנות מדוייקות מסוימות, אך רק בדרך מקרה, כשם שהאמת מבצבצת לפעמים מדבר שקר. אך כעקרון כללי, רעיון זה, בכל זאת, מטעה. כמה מסקנות מוגזמות עלולות להתקבל מהצגת שאלות לילדים על מספר נושאים ומראיית תשובותיהם כבעלות ערך שווה וכמגלות את המנטא־ליות של הילד במידה דומה!

שיקולים אלה מצביעים על הכלל הנכון: לראות כל תשובה עצמית כמדד, ולהתחקות באמצעות מדד זה על כיוון המחשבה של הילד שנתגלה דרכו. מחקר זה עצמו יכול להתנהל לפי העקרון הבא: כל התצפיות מראות, שבמחשבת הילד יש רק מעט מן השיטתיות וההגיון, היא איננה דדוקטיבית, בדרך כלל. לרוב אין הילד חושש לסתירות, הוא עורך משפטים זה מול זה, במקום למזג אותם, ומקבל סכימות מעורבבות, בלי להרגיש בצורך לנתחן. במלים אחרות, מחשבת הילד דומה יותר לסכום כללי של נטיות, הנובעות גם מפעילותו וגם מהזיותיו (המישחק של הילד הוא צירוף שני תהליכים אלה, שהם פשוטים ומביאים סיפוק אורגאני), מאשר למחשבה השיטתית וההכרתית

של המבוגר. אם אנו רוצים להתחקות על זרם המחשבה של הילד באמצעות תשובה עצמית, עלינו לנתק תשובה זו מכל אלמנט שיטתי והכרתי.

כדי להגיע לכך, עלינו להוציא מן החשבון את השפעת השאלה, כלומר יש לסלק מתשובת הילד את העובדה שהיא תשובה... למשל, אם שואלים את הילד „כיצד הופיעה השמש?" והוא עונה „אנשים עשו אותה", הרי הרמז היחיד הניתן להסיק מתשובתו הוא, כי בעיני הילד קיים קשר מעורפל בין השמש ובין האנשים, או שלאנשים יש יחס מסויים לשמש. אם על השאלות „כיצד הופיעו השמות?" וכן „איפה נמצאים השמות?" עונה הילד שהשמות באים מן הדברים עצמם והם חבויים בתוכם, הרי כל מה שאנו יכולים להסיק מכך הוא, כי לפי דעת הילד שייכים השמות יותר לאובייקטים גופם מאשר לסובייקט החושב עליהם, וכי הילד הוא ריאליסט מטבע מחשבתו עצמה. בשתי דוגמאות אלה יש להיזהר לא לייחס לילד נטייה ספונטאנית לקבוע מה היתה ראשית השמש והירח (אלא אם כן הדבר מתאשר על־ידי תצפית טהורה) או להסיק מזה שהוא מתעניין בבעייה היכן טמונים השמות. מתשובתו אנו יכולים רק לעמוד על צביונה, היינו צביון של „ייצור" בדוגמה הראשונה, וצביון ריאליסטי בדוגמה השנייה.

כיוצא בכך יש להוציא מתשובותיו של הילד כל גוון הגיוני, ויש להקפיד על כך שלא לשוות להן קשר מלאכותי, שכן הקשר ביניהן הוא יותר בעל אופי אורגאני מאשר הגיוני. כך, למשל, יענו הילדים שהשמש, הירח, השמיים, הלילה עשויים מעננים, וכי העננים עשויים מעשן. הברק והכוכבים יסודם באש הנוצרת מן העשן וכו׳. שיטה משעשעת, לכאורה, לפיה העשן היוצא מן הארובה הוא יסוד המטאורולוגיה והאסטרונומיה! אלא שאין זו כלל בבחינת שיטה. החוטים המקשרים בה מנוסחים רק למחצה, ומשורטטים בקווים גסים ומטושטשים. נוסף על כך, אין אסוציאציות אלה סותרות אסוציאציות אחרות, ואף מנוגדות להן — כך, שהילד מסוגל לראות חפצים דוממים כבעלי רוח־חיים, כבעלי תודעה וכו׳.

ולבסוף: עלינו להפקיע מן התשובות את היסוד המילולי שלהן. הילד עומד בפני עולם מחשבות, שהוא אינו מסוגל לנסחו, עולם המורכב מדימויים ומסכימות מוטוריות. ממחשבות אלה נוצרים, לפחות בחלקם, מושגים על כוח, חיים, משקל וכו׳. היחסים של האובייקטים בינם לבין עצמם ספוגים אסוציאציות אלה, שאינן בנות־הגדרה כלל. כאשר אנו מציגים שאלה לילד, הריהו מתרגם את מחשבותיו במלים, אולם מלים אלה אינן תואמות את מחשבתו בשום פנים, וכך, למשל, אומר הילד שהשמש „גורמת" שהעננים ינועו. כלום יש להבין זאת, שהשמש מושכת או דוחפת את העננים, או שהיא רודפת

אחריהם, כמו שהשוטרים רודפים אחרי גנב, ובכך היא גורמת להם שיברחו? יש פנים לכאן ולכאן. גם בעניין זה העיקר הוא הגישה ולא הניסוח, כיוון המחשבה ולא התשובה עצמה.

בקצרה — עיקרו של הפירוש הניתן לתשובה העצמית של הילד, ובמידת־מה גם התשובה הספונטאנית, הוא, לראות תשובות אלה כסימפטומים ולא כעובדות מציאותיות. אך היכן עובר קו־התחום בבחינה ביקורתית מעין זו? על כך תכריע התצפית הטהורה. אם בוחנים מספר רב של ילדים ועורכים השוואה בין התשובות המתקבלות במיבחן קליני ובין התשובות הספונטא־ניות, יתגלה לנו, באיזו מידה תואם זרם מחשבה מסויים את התשובות הניתנות לשאלות שיטתיות. כל תצפית שהיא תגלה, שהקשר בין אנשים ואובייקטים מעורר תכופות באורח ספונטאני אצל הילד את הרעיון על היחס שבין יוצר האובייקט ובין האובייקט שנוצר: הילד שואל בדרך ספונטאנית שאלות הנוגעות לראשיתם של הדברים והוא שואל אותן באופן כזה, שמההת־חלה מופיע בהן הרעיון, כי האדם הוא שעשה את הדברים בעולם או לפחות עזר בעשייתם.

אולם אין בכללים הנ״ל כדי לפתור את כל הבעיות הכרוכות במתן פירוש לתשובות. למרבה הצרה, כרוך מיבחן השאלות בקושי רציני יותר, היינו בקושי להבדיל בין התשובות הנראות כמקוריות ובין אלה הנובעות מהשפעות הסביבה המבוגרת.

בצורה זו אין הבעייה בת־פתרון כלל, שכּן מופיעות כאן שתי שאלות נבדלות.

ההתפתחות השכלית של הילד הולכת לרוב בד־בבד עם החיברות (socialization) ההדרגתי של מחשבתו האינדיבידואלית. תחילה קיים סירוב להסתגל לתנאים החברתיים, ואחר־כך — ספיגה הולכת־וגוברת של השפעות המבוגרים. למן ההתחלות של הדיבור, סופג הילד לתוכו באורח הדרגתי את מחשבת המבוגר. מחמת החיברות ההדרגתי מתחלקת מחשבתו של הילד לכל אורך התפתחותו לשתי קאטגוריות: האחת, הנובעת מהשפעת המבוגרים, והשנייה הנעוצה בתגובות המקוריות של הילד עצמו. במלים אחרות, השקפות הילד הן פרי של תגובה, המושפעת על־ידי המבוגרים אך לא נאכפת על ידם. תגובה זו צריכה עיון מיוחד, ואנו נעסוק בו במהלך דיוננו. לפי שעה די לנו בכך, שקיימים כאן שלושה גורמים: העולם, שאליו מסתגל הילד, מרחב המחשבה של הילד עצמו והחברה המבוגרת המשפיעה על מחשבה זו. אך, מצד שני, קיימים שני סוגי השקפות אצל הילדים, שמן הדין להבחין ביניהם. יש השקפות המושפעות מן הבוגרים, אם כי לא בכפייה. ואילו אחרות — הילד

סופג אותן בבית־הספר, או בבית ההורים או תוך האזנה לשיחות המבוגרים וכו׳. הללו, כמובן, נטולות כל עניין. וכאן מזדקר קושי גדול מנקודת־ראות מתודולוגית, היינו כיצד ניתן להבדיל בין אותם רעיונות והשקפות הנאכפים עליו על־ידי המבוגרים ובין אלה המהווים תגובה מקורית של הילד? ברור, כי שני סוגי השקפות אלה של הילד זקוקים להבחנה. הבה נבדוק אותם בנפרד.

קיימות בעניין זה שתי דעות מנוגדות. האחת טוענת, כי אין כלל דעות עצמיות אצל הילד, ולאמיתו של דבר, כל־כולן אינן אלא שיירי אינפורמאציה רסוקה שנקלטה מן החוץ, ואם רצונך להכיר את מחשבותיו האמיתיות של הילד, כלך־לך אצל יתומים שנתחנכו על אי רחוק שומם מאדם. רעיון זה משתמע מכתבי סוציולוגים רבים. הדעה, כי הפראים עשויים להשכילנו הרבה יותר מאשר הילדים בעניין ראשית מחשבת האדם, אף כי הפראים ידועים לנו רק מכלי שני או שלישי, היינו מפי אנשי מדע שחקרו אותם, מתבססת על הנטייה לראות את הילד כמעוצב בעיקר על־ידי הכוחות החברתיים הסובבים אותו. אך ייתכן שלא עמדנו כהלכה על מקוריותו של הילד. מפני שמחמת האגוצנטריות שלו אין הוא משתדל כלל לשכנע אותנו בצידקת רעיונותיו השכליים, ובעיקר משום שאינו מסוגל במידה מספקת להרצותם יפה יפה באוזנינו. אפשר, שאנו רואים רק את גישושיו ההססניים של הילד, מפני שאינו טורח להסביר דברים, שבעיניו הם מובנים מאליהם. לפיכך מותר לדחות מראש את הדעה על הסתגלותן המוחלטת של תפיסות הילד לאלה של העולם הסובב אותו. נוסף על כך, אם המיבנה ההגיוני של מחשבת הילד שונה מן ההגיון של המבוגר, כפי שהוכחנו במקום אחר, משמע שגם תוכנה של מחשבת הילד היא מקורית בחלקה. וכלום חייבים אנו לקבל את הדעה הקי־צונית השנייה, הרואה את הילד כמפוצל מבחינה נפשית, המכונס בתוך עצמו, אף כי, לכאורה, הוא נוטל חלק בחיי החברה? דעה זו סותרת את העובדה, שהילד הוא יצור, שעיקר פעילותו היא הסתגלות והמשתדל להסתגל לא רק למבוגרים הסובבים אותו אלא לטבע עצמו.

האמת היא באמצע, בין שתי הדעות הללו. סטֶרן, במחקר שלו על לשון הילד, נקט עקרון, שמן הראוי להרחיבו על עניין מקוריותה של מחשבת הילד. למעשה, מחשבת הילד מקורית יותר באופייה מאשר הלשון. מכל מקום, דברים שסטרן אומר על הלשון, כוחם יפה על אחת כמה וכמה בתחום החשיבה של הילד.

נניח, אומר סטרן, שבדיבורו אין הילד אלא מחקה את המבוגר. אף־על־פי־כן מכיל חיקוי זה בתוכו לפעמים יסודות ספונטאניים. ואכן, הילד איננו מחקה כל דבו׳. חיקויו הוא ברירני; יש דברים שהוא מחקה לאלתר, ויש דברים

שהוא דוחה לאחר זמן, לשנים אחדות. יתר על כן, הסדר בו נעשים חיקויים אלה הוא קבוע ועומד. הקאטגוריות הדקדוקיות, למשל, נרכשות לפי סדר מסויים וכו׳. אך כלום חיקוי ברירני, הנעשה בסדר מסויים, אינו מעיד על מידה מסויימת של תגובה ספונטאנית? מכל מקום, עובדות כאלה מצביעות במובהק על קיום מיבנה מחשבתי בלתי־תלוי פחות או יותר, בלחץ החיצוני.

אך לכשתרצה, יש כאן יותר מזה. גם מה שנראה בעינינו כחיקוי הוא, למעשה, עיבוד משנֶה־צורה, יצירה מחדש. המלים, שהילד משתמש בהן, למשל, הן אותן מלים שבפינו, אולם משמעותן שונה, רחבה או צרה יותר, הכל לפי העניין. האסוציאציות שונות; התחביר והסגנון מקוריים.

סטרן מניח, בצדק, שהילד מעכל מה שהוא קולט, אך מעכל בעזרת „עסיסים כימיים נפשיים" משלו. אך אם הנחה זו נכונה לגבי הדיבור, הרי לא כל שכן שהיא נכונה בתחום המחשבה עצמה, שבה תפקיד החיקוי, כגורם מעצב, קטן הרבה יותר. ואמנם, כשאנו דנים בתפיסתו של הילד, נתקלים אנו תדיר בתופעה שהיא נדירה בתחום הלשון, היינו בניגוד בין מחשבות הילד ובין זו של סביבת המבוגרים שלו, הנובע מן העיוות השיטתי של האינפורמאציה הניתנת לו על־ידי המבוגרים. כדי להבין את היקף התופעה הזאת, די לשים לב לעובדה, שהילדים נכשלים הרבה בהבנת הלימודים הפשוטים ביותר.

אפשר לטעון, שכל לשון מכילה הן הגיון והן דמיון, והואיל והילד לומד לדבר בזמן שהוא לומד לחשוב או אף לפני זה, הרי מחשבתו תעוצב בהתאם לסביבה המבוגרת. הדבר נכון בחלקו. אולם מעצם העובדה, שבעיני הילד אין שפת המבוגרים נראית כמו שפה זרה בעינינו (כלומר מערכת אותות, המק־בילה בכל פרטיה למושגים שכבר רכשנו לעצמנו), הרי אפשר להבדיל בין מושגי הילד ובין מושגי המבוגר על־ידי שנבחן את השימוש שהילד עושה מן המלים והמושגים שלנו. יתגלה אזי, ששפת המבוגרים מהווה לגבי הילד מציאות מעורפלת ועמומה, ואחת מפעולות מחשבתו היא להסתגל למציאות זו, בדיוק כפי שהוא חייב להסתגל למציאות הפיזית עצמה. אולם הסתגלות זו המאפיינת את מחשבתו המילולית של הילד היא מקורית, ומזקיקה מערכת עיכול נפשית מסוג מיוחד. אפילו יוצר הילד לעצמו מושג מיוחד, המקביל למלה שבשפת המבוגרים, הרי עשוי מושג זה להיות כולו של הילד, במובן זה, שתחילה המלה מעורפלת וסתומה לתפיסתו, בדומה לתופעה פיזית כלשהי, וכדי להבינה חייב הוא קודם לסרסה ולהשמיעה בתוכו בהתאם למיבנה הנפשי שלו. דוגמה מצויינת לכך תתגלה, כאשר נחקור את טיב המלה „חיים" בפי הילד. המלה „חיים" נוצרה אצל הילד בהתאמה לזו של המבוגר. אך היא כוללת

בה משהו שונה לחלוטין מאשר המושג „חיים" בפי המבוגר ומעידה על תפיסת עולם מקורית לגמרי.

העיקרון, לפיו אנו נוהגים, הוא איפוא לראות את הילד לא כיצור מחַקה בלבד, אלא כאורגאניזם הבורר, מעכל ומטמיע בתוכו דברים בהתאם למיבנה הנפשי העצמי שלו. לפיכך, גם מה שקיבל בהשפעת המבוגרים עדיין יכול להחשב כמקורי.

מובן מאליו, שפעמים הילד מחקה ומעתיק בלבד. תשובת הילד היא תכופות רק הד פאסיבי לשיחת מבוגרים, שנזדמן לו להקשיב לה. יתר על כן, ככל שהילד מתפתח, גוברת הבנתו את המבוגר והוא מסוגל יותר לבולל בקרבו את מושגיו, בלי לסרסם תחילה. כיצד נוכל איפוא להבדיל בתשובות המתקבלות במיבחן קליני בין אלה הנובעות מעצמיותו של הילד ובין הבאות כתוצאה מקליטה של דברי המבוגרים ? כל אותם כללים, שמנינו לעיל (ג'), המשמשים להבחנה בין התשובות העצמיות והספונטאניות ובין התשובות שנובעות מהשאה ומהרמזה בזמן הניסוי, כוחם יפה גם לפתרון בעייה חדשה זו.

ראשית — החדגוניות והאחידות של תשובות הילדים בני אותו גיל בממוצע. אם כל הילדים בני אותו גיל מגיעים לאותה תפיסה של תופעה מסויימת, למרות הנסיבות האישיות השונות, הנסיון והשיחות שהאזינו להן וכו' — עשויה אחידות זו לשמש ערובה למקוריות התשובות.

שנית, כאשר השקפות הילד מתפתחות בהתמדה עם הגיל, מתווסף יסוד חדש לחיזוק מקוריות התשובות.

שלישית, אם השקפה מסויימת היא פרי מחשבת הילד, הרי לא תיעלם בבת־אחת, וניתן להעלות מספר צירופים או פשרות בינה ובין ההשקפה החדשה, השואפת לעקור את התפיסה הקודמת משורשה.

רביעית, השקפה, הנובעת ממיבנה נפשי מסויים, יש בכוחה לגלות עמידות מול השאה ; וחמישית, השקפה מעין זו היא פורה מאוד והיא עשויה להשפיע על מספר תפיסות קרובות.

השימוש בחמישה קריטריונים אלה יחד, יש בו כדי לגלות אם השקפה מיוחדת כלשהי נשתרבבה אצל הילד מן המבוגרים על־ידי חיקוי פאסיבי, או שהיא בחלקה פרי של מיבנהו הנפשי. ברור, שקריטריונים אלה לא יגלו עוד את השקפותיו המקוריות כאשר הן פרי הלימוד על־ידי מבוגרים, שעה שהילד כבר מסוגל להבין את כל הנאמר לו (לאחר גיל 11 או 12). אך אז הילד שוב אינו בגדר „ילד" ומיבנהו הנפשי הוא כשל המבוגר.

חלק ראשון

העולם הממשי

בבואנו לדון בבעייה כיצד תופס הילד את העולם, הרי השאלה הראשונה הניצבת לפנינו היא, אם המציאות החיצונית אמנם חיצונית ואובייקטיבית בעיני הילד באותה מידה כמו בעינינו. במלים אחרות: כלום מסוגל הילד להבדיל בין עצמו ובין העולם החיצון. כבר במחקרנו על הגיונו של הילד נתקלנו בבעיות ה„אני" של הילד ובאנו לידי מסקנה, שההגיון מתפתח אצלו ככל שמחשבתו נעשית חברתית יותר. כל עוד הילד סבור, שכל אדם חושב כמוהו, הוא לא ישתדל לשכנע אחרים בדעתו, ובעיקר לא ינסה לבחון את דעותיו שלו. אם הגיון הילד משולל דיוק ואובייקטיביות, הרי זה משום שהדחפים החברתיים של שנות הבגרות נבלמים אצלו על־ידי אגוצנטריות הטבועה בו מלידה. בחוקרנו מה חושב הילד על האובייקטים מסביבו, אנו נתקלים בבעייה דומה: באיזו מידה מוכשר הילד להפריד בין מחשבתו ובין ה„אני" שלו, כדי לעצב לעצמו תפיסה אובייקטיבית של המציאות.

לכאורה, אין תועלת רבה בחקירת בעיה זו. הילד, בדומה לפרא המבוגר, נותן את דעתו בראש־וראשונה על האובייקטים שמסביבו. אין הוא עוסק ב„מחשבות", ונקודות־השקפה אינדיבידואליות הן ממנו והלאה. מישחקיו וציוריו הראשונים עוסקים רק בחיקוי האובייקטים הקיימים. בקיצור, מחשבתו של הילד נראית ריאליסטית מובהקת.

אולם ריאליזם זה הוא בעל שתי פנים, או נכון יותר, יש להבדיל בין אובייקטיביות וריאליזם. האובייקטיביות מתבטאת בחדירות ללא־ספור של ה„אני" לתוך מחשבתו היומיומית של הילד ובאילוזיות הנוצרות על־ידי כך — אילוזיות של תחושה, דיבור, השקפה, ערכים וכו' — ואילו תנאי מוקדם לכל שיפוט הגיוני הוא סילוק ה„אני" הלא־קרוא מן המחשבה. המחשבה הריאליסטית, לעומת זאת, מתעלמת מקיומו של ה„אני" ורואה את הפרספקטיבה שלה כאובייקטיביות מוחלטת. הריאליזם הוא איפוא אילוזיה אנתרופוצנטרית, תכליתית — כגון כל אותן האילוזיות שההיסטוריה של המדע משופעת בהן. כל עוד המחשבה אינה מודעת־עצמה, היא נופלת

טרף לאי־הבהירות שבין אובייקטיביות וסובייקטיביות, שבין הריאלי ובין המדומה; היא רואה את כל תוכן התודעה כאילו הוא נתון במישור אחד, שבו מעורבים יחד, ללא־הפרד, המציאות הממשית והחדירה התת־הכרתית של ה„אני".

לא זו בלבד, שמחקר זה איננו מחוסר תועלת, אלא אדרבה, מן ההכרח לקבוע ברורות היכן הגבול, שהילד תוחם בין ה„אני" שלו ובין העולם החיצון. מחקר זה אינו חדש. מַאך ובאלדווין הביאו אותו מכבר למדע הפסיכולוגיה. מאך הראה, שכושר ההבחנה של הילד בין עולמו הפנימי או הנפשי ובין העולם החיצון או הפיזי, רחוק מלהיות טבוע אצלו מלידה. הבחנה זו מופיעה אצלו כתוצאה מפעילותו, אשר בהיותה אחוזה־ודבוקה במציאות הממשית, זו הנעדרת דיפרנציאציה כשלעצמה, היא מתחילה לצרף דימויים לאחד משני הקטבים הנ"ל (הפנימי והחיצוני), ומסביבם הולכות ומוקמות מערכות נפשיות בעלות יחסי־גומלין.

באלדווין משתמש במונח „השלכה" לגבי המצב הפרימיטיבי, בו הדימויים משמשים רק „מוצגים" לתודעה, ללא כל הבחנה בין ה„אני" ובין ה„לא־אני". שלב „השלכתי" זה מאופיין במה שהוא קורא „אַדואליזם" (העדר שניות) — בין העולם הפנימי ובין העולם החיצוני, וביחוד בין המחשבה ובין האוב־ייקטים הממשיים. בשלב זה אין סימן לשניות ופיצול, הללו מופיעים לאחר־מכן בהדרגה, בעקבות התפתחות ההגיון [1].

אולם סברות אלה הן תיאורטיות בלבד. ההשערה של מאך אינה מבוססת על פסיכולוגיה גנטית של ממש, ו„ההגיון הגנטי" של באלדווין הוא יותר עניין של קונסטרוקציה עיונית מאשר ניסויית. לפיכך כל נסיון של מעקב הדוק יותר אחר ההתפתחויות של השערה שנונה זו חושף את מיבנֶהָ הרופף, ולפחות את מורכבותה.

שכן מה, למשל, פירושה האמיתי של „השלכה" זו? ייתכנו כאן שלושה הסברים. מציאותו של ליקוי בתפיסתו של הילד, שאינו מסוגל להבדיל בין ה„אני" שלו ובין העולם החיצון, כלומר נעדרת אצלו תודעת ה„אני". וכך טוענים, למשל, כי כאשר הילד מדבר על עצמו בגוף שלישי, הרי זה מפני שהוא רואה את עצמו לא כסובייקט, אלא כפי שהוא נראה מבחוץ. במקרה זה „השלכה" פירושה, שהילד מייחס את מעשיו למערכת חיצונית כלשהי.

במקרים אחרים מצוייה „השלכה", כאשר הילד מייחס לאובייקטים החי־צונים תכונות, השייכות ל„אני" שלו או למחשבה. כך, למשל, כאשר הילד

[1] J. M. Baldwin, Thoughts and Things.

קובע, כי השם „שמש" נמצא בתוך השמש עצמה — כלומר, הוא „משליך" מציאות פנימית על העולם החיצון.

ולבסוף, קשה להבדיל בין ה„השלכה" ובין אותם המקרים, כאשר אנו מעניקים לאובייקטים לא רק את התכונות האופייניות שלנו, אלא גם מניעים הכרתיים, העשויים להיווצר על־ידי הנסיון וההסתכלות בהם. כך, למשל, ילד הנבהל מפני האֵש, מעניק לה כוונות מרושעות. במובן זה השתמשו הפסיכו־אנאליטיקאים במונח „השלכה". מכל מקום, בכל שלושת המקרים שמנינו אין קיימת שניות בין העולם הפנימי ובין העולם החיצון.

אך מהו המנגנון של ההשלכה? כלום רק אי־יכולתו של הילד למיין כהלכה את התכנים של התודעה? דומה, שכך סבור באלדווין. הוא מסביר אמנם בבהירות את תהליך התהוות הדיפרנציאציה בתכנים של התודעה וכן את טיבו של ה„דואליזם" הנוצר כתוצאה מכך, אך מיבנם של השלבים הפרימי־טיביים נעדרי־השניות נשאר סתום במקצת. דבר זה נובע, ללא ספק, משיטתו של באלדווין. בכתביו המאוחרים תיאר את ההגיון הגנטי בדקות אנאליטית מרובה, אך הואיל והוא מתנה אותו רק באינטרוספקציה פסיכולוגית בלבד, הרי זה כאילו ראה את התודעה כשלב סופי תוך כדי התעלמות מן היסוד הלא־מודע או מן הגורם הביולוגי. אולם ספק, אם מותר לה לפסיכולוגיה הגנטית להעלים עין מעובדות ביולוגיות, וביחוד ספק, אם ה„השלכה" אינה נובעת מתהליך לא־מודע של התבוללות והסתגלות של הילד, תהליך המותנה על־ידי העולם האובייקטיבי וה„אני" שלו, בלי להתחשב בתודעה. אם הדבר כך, הרי הסוגים השונים של ההשלכה תלויים בצירופים רבגוניים אפשריים של התבוללות והסתגלות.

אולם כדי לגלות תהליכים אלה ולעקוב אחר התפתחותם, מן ההכרח לערוך מחקר מדויק. והואיל ושדה המחקר נרחב למדי, נגביל את עצמנו לניתוח אותן עובדות מוגדרות היטב, העשויות לזרוק אור על בעיות קשות אלה. לשם כך ננקוט בשיטה של „נסיגה לאחור". נתחיל מתיאור התפיסות, שהילד יוצר לעצמו על טיב המחשבה (שניות בין המחשבה שלו ובין האובייקטים החיצוניים). נעבור לחקר קו־הגבול, שהילד מציב בין מחשבתו ובין העולם החיצון בעניינים, כגון מלים, שמות וחלומות, ונסכם בניתוח קצר של תופעות קרובות מסוימות. היתרון שבמתוֹד „נסוג־אחור" זה הוא, שבהחילנו לדון בתופעות המוסברות בנקל, נוכל לשחרר מן הפקעת המסובכת כמה חוטים מַנחים, דבר שלא היינו מצליחים בו, אילו נהגנו בשיטה כרונולוגית.

פרק 1

מושג המחשבה

הבה נתאר לעצמנו יצור, שאינו יודע מאומה על ההבדל בין הנפש ובין הגוף. יצור כזה יֵדע היטב מה הן מישאלותיו ותחושותיו, אך השקפתו על ה„אני" תהא, ללא ספק, פחות בהירה מזו שלנו. בהשוואה לנו הוא יחוש פחות ב„אני" החושב שבקרבו, את עובדת היותו בלתי־תלוי בעולם החיצון. הידיעה, שאנו חושבים על עצמים שמחוצה לנו, היא המבדילה, בעצם, בינינו ובין האובייקטים הממשיים. אולם, בראש וראשונה, יהיו התפיסות הפסיכולוגיות של יצור כזה שונות לחלוטין מאלה שלנו. החלום, למשל, ייראה בעיניו כחדירה בלתי־קרוּאה ומציקה של החוץ לתוך פנימיותו. המלים יהיו אחוזות־ ודבוקות בעצמים החיצוניים. ול„דַבֵּר" פירושו יהיה לפעול ישירות על עצמים אלה. והיפוכו של דבר, העצמים החיצוניים יהיו פחות „חומריים" בעיניו, ואף יהיו מחוננים בכוונות וברצון משלהם.

ננסה להוכיח, שכך אמנם רואה הילד את הדברים. הילד אינו יודע מה טיבה של המחשבה, אפילו בשלב בו הוא מושפע כבר משיחת המבוגרים על „רוח", „נפש", „מוח", „שׂכל".

הטכניקה שננקוט בה היא פשוטה. אנו נשאל את הילד: „היודע אתה, מה פירוש לחשוב על משהו? כשאתה נמצא כאן ואתה חושב על הבית, או כאשר אתה חושב על חגים, או על אמך, הרי אתה חושב על משהו". ואז, כאשר הילד הבין זאת, נשאל אותו „ובכן, במה אתה חושב?" אם לא יבין שאלה זו, כפי שיארע לעתים נדירות, נוסיף להסביר לו: „כאשר אתה הולך, אתה עושה זאת ברגליך; ובכן, כאשר אתה חושב, במה אתה חושב?" תהא התשובה אשר תהא, העיקר הוא הפירוש הטמון מאחורי המלים. לבסוף שואלים את הילד: „נניח, שנפתח את ראשו של אדם חי, כלום תוכל לראות את המחשבה, או לנגוע בה, או לחוש אותה באצבע וכו׳?" מובן מאליו, ששאלות אחרונות אלה, שיש בהן משום הרמזה והכוונה, מוצגות לו רק בסוף, כלומר, אם איננו יכולים להוציא דברים מפי הילד בדרך אחרת.

יתר על כן, כאשר הילד משתמש במלים ששמע או למד, כגון „מוח", „נפש"

וכו׳, כפי שיקרה לפעמים, יש להציג לו שאלות נוספות בנוגע למלים אלה, עד שיתברר לנו, כיצד „הטמיע" אותן בקרבו. פעמים אין אלה אלא מלים ריקות בלבד, ופעמים הן מכילות תפיסות מסולפות.

בדרך זו גילינו שלושה שלבים נפרדים, אשר את הראשון בהם ניתן להבדיל על־נקלה מן השאר, והוא מופיע כיסוד ספונטאני מובהק. במשך שלב ראשון זה סבורים הילדים, כי הם חושבים „בפה". המחשבה זהה עם הקול. מקומה לא בראש ולא בגוף. מובן, שהמחשבה אחוזה־ודבוקה אז בעצמים החיצונים גופא, באופן שהמלה מהווה חלק מן העצמים. למחשבה עצמה אין צביון סובייקטיבי כלל. הילדים בשלב זה הם בגיל 6, בממוצע.

השלב השני, סימן־ההיכר שלו השפעת המבוגרים. הילד כבר למד לדעת, שאנו חושבים ב„ראש", לפעמים הוא אף רומז ל„מוח". אף־על־פי־כן שלושה דברים מצביעים על מידה מסויימת של ספונטאניות בהשקפת הילד. הראשון הוא הגיל: תשובה מסוג זה רווחת לרוב אצל ילדים בגיל 8, בקירוב. אולם חשובה מזה הרציפות שבין השלב הראשון והשני. ואכן, מקום המחשבה הוא בתשובות הילדים לרוב בתוך הראש, או בעורף, דבר המוכיח את השפעתן של השקפותיו הקודמות של הילד. ולבסוף — האופן בו הילד משווה צורה חומרית למחשבה: המחשבה עשוייה מאוויר, או מדם, או היא כעין כדור וכו׳.

בשלב השלישי — הגיל הממוצע הוא 11—12 — שוב אין הילדים מקנים צביון חומרי למחשבה בתשובותיהם. ודאי, שקשה להבדיל בבירור בין השלב השלישי ובין השלב השני. אך חשובה יותר ההבדלה בין השלב השני ובין השלב הראשון, כלומר בין השפעת המבוגר ובין השקפתו של הילד.

א. השלב הראשון: האדם חושב בפה

הילדה, בתו של סטרן[1], טענה, שהאנשים מדברים בלשון, והחיות בפה. היא גם סברה, שהאנשים חושבים בשעה שהם מדברים ומפסיקים לחשוב בסוגרם את הפה. לפי החומר שאספנו רווחות השקפות כאלה ביותר בין הילדים.

מונט (7;0)[2]: „היודע אתה מה זה לחשוב? — כן. חשוב איפוא על הבית שלכם. במה אתה חושב? — בפה. התוכל לחשוב בפה סגור? — לא. בעיניים עצומות? — כן. באוזניים סתומות? — כן. עתה סגור פיך וחשוב על הבית שלכם. אתה חושב? — כן. במה אתה חושב? — בפה."

[1] Stern: Die Kindersprache.

[2] 7:0=שבע שנים, אפס חדשים. תשובות הילד מודגשות, ומובאות כאן כאמירתן.

פיג (6;9, מפגר): „היודע אתה מה פירוש המלה לחשוב? — כן. מה פירוש לחשוב? — כשמישהו מת ואנחנו חושבים עליו. האם אתה חושב לפעמים? — כן, על אחי. אתה חושב בבית־הספר? — לא. וכאן? (היינו במשרד בית־הספר) — כן, אני חושב מפני שאתה שואל אותי. במה אתה חושב? — בפה ובאוזניים. האם התינוקות חושבים? — לא. האם התינוק חושב כאשר אמו מדברת אליו? — כן. במה? — בפה.”

אקר (7;7): „במה אתה חושב? — בפה.” תשובה זו חזרה ונשנתה ארבע פעמים, כאשר נשאל על חלומות (עיין להלן). לאחר השאלות על אנימיזם, הוספנו: „האם הכלב יודע לחשוב? — כן, הוא שומע. האם הציפור חושבת? — לא, אין לה אוזניים. במה חושב הכלב? — באוזניו. האם הדג חושב? — לא. שבלול? — לא. סוס? — כן, באוזניו. תרנגול? — כן, בפיו.”

שמי (5½): „במה חושב האדם? — בפה.”

מולי (6): „במה אתה חושב? — במשהו, בפי.”

החשיבה מבוצעת איפוא לא רק בפה אלא גם באוזניים.

בארב (5½): „אתה יודע מה פירוש לחשוב? — כאשר אינני יכול להיזכר באיזה דבר, אני חושב. במה אתה חושב? — באוזניים. אם תסתום אותן, תוכל לחשוב? — כן... לא...”

רהם (5;11): „אתה יודע מה זה לחשוב על משהו? — כן. חשוב על ביתך — כן. במה אתה חושב? — באוזניים. כאשר אתה חושב על ביתך, אתה חושב באוזניים? — כן.”

ההגדרה של בארב היא מעניינת: לחשוב, פירושו להיזכר בקול או בצליל נשכח. מקרים אלה כבר מבשרים את הופעת השלב השני, שכן הילדים כבר עונים, שהם חושבים בראש, אלא שהמחשבה עדיין אינה פנימית — היא קשורה בפה. בשלב השני אין הילדים מדברים עוד על מחשבה בפה, והיא עתה מעין קול לוחש בראש. בין שתי קבוצות אלה מצויים מצבי־מעבר ללא־ספור, אך בכל נסיון של מיון מן ההכרח למתוח ביניהן קו מפריד. לפיכך נשייך את הילדים, העונים שהם חושבים ב„פה”, לשלב הראשון.

צרס (7): במה אנו חושבים? — אינני יודע. איפה אנו חושבים? —

בראש. מה נמצא בראש שלך? — שום דבר. איך אתה חושב על ביתכם? — בפה. היש מלים בתוך ראשך? — לא. היש שם קול? — כן. האם הקול והמחשבה הם אותו דבר? — כן.״

קן (7½): „במה אתה חושב? — בתוך ראשי. האם הראש מלא או ריק? - מלא. אם מישהו יפתח את ראשך, היראה אז איך אתה חושב? - לא, מפני שאי־אפשר לראות זאת. אילו יכלו להסתכל בתוך הראש שלך בלי שתמוּת, כלום היו רואים את המחשבה שלך? — אי־אפשר לשמוע אותה כאשר מדברים בשקט. במה אתה חושב — בראש. באיזה חלק של הראש? — בפה. מה נמצא בתוך הראש? היש בו מחשבה? — כן, כאשר חושבים על משהו. האם אתה יכול לחשוב כאשר הפה סגור? — כן, בלי לדבר. במה אתה חושב כשאינך מדבר — בפה. מה נמצא בראשך כאשר אתה חושב? — שום דבר. האם תוכל לראות את המחשבה? — לא. לשמוע? — לא. האם אוכל להרגיש בה אם אכניס שם את אצבעי? — כן.״

זוהי דוגמה מצויינת. רואים כאן בבירור את התנגדותו של הילד ואת תגובתו הספונטאנית; ללא כל הרמזה מצדנו, מצהיר הילד, „שאי־אפשר לשמוע את המחשבה כאשר מדברים בשקט״, ורק לאחר מכן הוא בא למסקנה שהאדם חושב בפה. המחשבה היא איפוא קול חשאי בתוך הראש. אף־על־פי־כן אתה יכול למשש קול זה באצבע: קן כבר מבשר את השלב, בו המחשבה מתוארת במפורש כאוויר (הנשימה היוצאת מן הפה בזמן הדיבור).

אצל כל הילדים הנ״ל מצוייה דעה ספונטאנית ביסוד התשובות. אצל אחדים אין היא מתגלית מיד, אלא „משתחררת״ תוך כדי שאלות ותשובות, אף כי לא נרמזה מצד השואל. והמעניין הוא, שדעתם זו דומה לזו הספונטאנית.

מטר (5;9): „כאשר אתה חושב, במה אתה עושה זאת? — אינני יודע. בידיך? — לא. בראשך? — לא. אי־אפשר לראות איך חושבים. במה אתה קורא? — בעיניים. האם אתה יכול לחשוב בעיניים עצומות? — כן. בפה סגור? — לא, אינני יכול. באוזניים סתומות? — כן. האם התינוקות חושבים? — לא, הם לא יודעים איך, הם קטנים מדי. במה אתה חושב? — אינני יודע, לא ראיתי מעולם איך חושבים. האם אנו חושבים בראש? — לא. אם כן, במה חושבים? — בפה.״

כאן לפנינו דוגמה מצויינת לתשובה „משוחררת״. ניתן לראות כיצד צצה

ומופיעה בהדרגה דעתו העצמית של הילד, ללא כל השפעה מצדנו, אך גם בלי שהילד ימצא מיד את הפתרון.

לפעמים עונים הילדים תשובות שונות מאלה, אך מקרים אלה נדירים. רק ילד אחד (ג'ו', 5;9) אמר, שהוא חושב בלב. אך היתה זו, כנראה, מלה שקלט מפי מישהו, שכן בהמשך השאלות שינה דעתו וקבע, שהאדם חושב באוזניים. פרט למקרה יוצא מן הכלל זה, השיבו כל הנבדקים, שניתן לשייכם לשלב השני או לשלישי, שהם חושבים או בפה או באוזניים. תחילה היינו סבורים, כי הואיל והילדים מתחלקים לשני טיפוסים — חזותיים ושמיעתיים, הרי יינתנו התשובות לפי קו זה, והראשונים, למשל, יענו, כי הם חושבים בעיניים. אך סברה זו לא נתאמתה. מכל מקום, שני הילדים, שאמרו כי הם חושבים בעיניים, ענו כך לאחר שנשאלו על החלומות, מה שמפחית מערך תשובתם.

כיצד אפשר להסביר תשובות אלה על אודות החשיבה? קודם־כל עלינו לדעת, כי למלה „לחשוב" נודעת משמעות מוגבלת לגבי הילדים; לחשוב פירושו לדידם, להגות, לעיין, כלומר לחשוב מתוך מאמץ. אין הם יודעים על צורה אחרת של חשיבה, פרט לחלום, שעליו נדבר להלן. המלה „זכרון" לרוב אינה ידועה להם, וכאשר הם נשאלים במה הם „זוכרים", הרי או שאינם מבינים את השאלה, או שהם עונים שוב, כי הם זוכרים בפה. אך אף כי משמעות המלה „לחשוב" מצומצמת אצל הילדים, הריהי, בכל זאת, המלה היחידה המבטאת תהליך שכלי ממש. וכפי שראינו לעיל, רואים הם את הפה כמרכז פעילות שכלית זו.

אך כאן יש לציין הבחנה מהותית. סטֶרן טוען, כי בגיל שלוש בערך מבדיל הילד בין הצד הרוחני ובין הצד הפיזי, במובן זה, שמכאן ואילך משתמש הילד במלים מסוימות, שמשמעותן „לסבור", „לדמות", כמו במשפט „אני סבור, (je crois) שיש לה כאב־ראש".[1] הילד, לדעת סטרן, מבדיל באופן זה בין הצד הממשי הנתפס על־ידו ובין ההסבר או ההיפותיזה, כלומר בין העצמים ובין המחשבה. אולם עלינו להיזהר לא להיתפס לאשליה, שהילד מבין כל מה שהוא מביע, ולפיכך מן הראוי לא לערבב את תחום הפעולה עם תחום החשיבה. אין ספק, כי במשך הפעולה, בתוך הזרם הממשי של החשיבה, מתחילים הילדים, אשר עליהם מדבר סטֶרן, להבדיל בין תפיסה ממשית

[1] בצרפתית מבדילים בין je pense (אני חושב) ובין je crois (אני מאמין, אני סבור), ואילו בעברית דומות ההוראות של הביטויים „אני חושב" ו„אני סבור", ואילו „אני מאמין", משמעותו אחרת.

ובין הסברים, השערות והיקשים. זוהי התקדמות ראויה לציון, אך אין סיבה להניח, כי ילדים אלה עצמם יודעים על שניות זו (כלומר, שהם הבינו מה כרוך בפעולה זו). ובעיקר אין לחשוב, כי הם הסיקו משניות זו את הרעיון על המציאות הנתפסת על־ידי החושים ועל המחשבה המסבירה אותה.

בקצרה, אין יסוד להניח, כי הם מבדילים היטב בין הצד הרוחני ובין הצד הפיזיקאלי. התגלית היחידה של ילדים אלה היא, ששוב אין המציאות הולמת בשלימות את מישאלותיהם ואת דעותיהם. אולם בשלב זה נוהגים הילדים להעניק כל־כך הרבה כוונות ותכונות נפשיות וכו׳ למציאות הפיזי־קאלית, עד שבקושי יראו במחשבה פעולה הנובעת מהם גופם, והיא בעיניהם רק מעין „קול" חומרי, הלוחש בתוך ראשם.

כשאנו דנים בהתפתחות מושג המחשבה, נראית לנו השקפת הילד (שהמחשבה נעשית ב„פה"), כפרימיטיבית. עם הופעתו של מושג החשיבה אצלו הוא מתערבב ב„קול", כלומר במלים, הן אלה המובעות בפיו והן אלה שהוא שומע באוזניו.

הואיל והדיבור בא כתוצאה מפעילותו של ה„אני", הרי נצפה, בוודאי, שהילד יהא מסוגל כבר להבדיל במידה כלשהי בין הצד הנפשי ובין הפיזי בגיל זה. אך שני נימוקים מפריכים דעה זו: ראשית, המלים הן בעיני הילד חלק מן המציאות החומרית; ושנית, אין הילד נותן דעתו כלל על הפעילות הסובייקטיבית הכרוכה בדיבור, או שהוא נראה לו כתהליך חומרי, כגון הנשימה או הנשיפה בפה. המחשבה היא איפוא בבחינת „מלים־עצמים" או, לעתים נדירות יותר, היא דומה בעיני הילד ל„אוויר".

ואכן, המלים של הילד אינן מגלות מאומה על הצד הפנימי או הנפשי. אנו ננסה להוכיח זאת להלן, כאשר נגלה, כי המלים נחשבות בעיני הילד כחלק מן העצמים החיצונים והן טמונות בחובם. תפקיד האוזניים והפה מוגבל איפוא רק לביצוע פעולה משותפת עם האובייקטים החיצונים, לקבל מלים ולשגר אותן החוצה. וכך, למשל, נראה, שבשלב מסויים נמצא החלום „בתוך החדר", כדרך שהמחשבה היא בתוך הפה ומחוצה לו כאחד. בשלב זה אין הילד מבחין עדיין בבירור בין הצד הנפשי והפנימי ובין הצד החומרי והחיצוני.

כאשר הילדים קובעים, כי החשיבה היא בפה, והם נשאלים „מניין באה המחשבה?" הרי לא יהססו מלציין מקור חיצוני למחשבה. דבר זה נראה בשתי הדוגמאות הבאות:

אַקר (7;7) אמר לנו ארבע פעמים, כפי שהובא לעיל, כי הוא חושב בפה.

„כאשר אתה חושב בפה, מניין באה אליך המחשבה? — דרך העיניים, מן החוץ. אני רואה, ואחר־כך אני חושב. ובכן, כשאינך מדבר אתה חושב? — כן. במה? — בפה." ומיד לאחר מכן שאלנו אותו: „כאשר אינך אומר מאומה, במה אתה חושב אז? — בקיבה." אַקר הצביע בשעת מעשה על הגרון, ברצותו לומר, כי הוא מתכוון לקול.

ראט (8;10) אמר, כי כאשר הוא חושב, אין שום דבר בראשו. „האם יכול מישהו לראות את הקול? — לא. להרגיש אותו? — כן. האם המלים חזקות? — כן. אמור לנו איזו מלה חזקה? — הרוח. אמור לי עוד מלה חזקה — כאשר בועטים במישהו. כלום זו מלה? — לא. במה אתה חושב? — בפה. מה נמצא בתוך ראשך, כאשר אתה חושב? — לא כלום. מה עושה הקול? — הוא מדבר. האם אתה יודע מה הן מלים? — כן, כאשר מדברים. איפה נמצאת המלה ‚בית'? — בפה. האם הוא בתוך הראש? — לא."

שתי הדוגמאות הללו משמעותן ברורה לגמרי: הילדים אינם מבדילים בין המלים ובין האובייקטים שקראו להם בשמות. אקר סבור איפוא, שכדי לראות בית, די לחשוב באותו רגע את המלה „בית", כאילו היה השם רשום על האוביקט. ראט אינו מסוגל להבין, כי לא המלים חזקות, אלא העצמים הנקראים במלים אלה. כשם שלדעת אסכולה מסוימת, המחשבה היא סידרה של דימויים הנחרתים על גבי המוח, כתוצאה מגירויי הבא מן העצמים, כך, לפי הילד, מבוטאות המלים, הנמצאות בפה, בהשפעת אותו גירוי עצמו.

והרי דוגמה של ילד, התופס את מהות הזכרון בדרך האופיינית לריאליזם שאנו דנים בו כאן.

שי (6) פלט באורח ספונטאני את המלה „זכרון". „מה זה זכרון? — כאשר נזכרים במשהו. איך אתה נזכר? — זה בא פתאום לראש. כאשר אומרים איזה דבר, הוא נכנס לראשי, ואחר־כך הוא יוצא ושוב חוזר. הוא יוצא? לאן? — לשמים. אתה באמת חושב כך? — כן, אינני יודע, אבל כך אני חושב.

בולט כאן הדימוי של עליית הזכרון לשמיים, שהוא ללא ספק חיקוי. אך הביטויים „יצא" ו„חזר" הם בעלי משמעות רבה. מן הראוי להבין אותם כפשוטם, שכן, כפי שנראה להלן, שי מתאר גם את החלומות כאילו הם „יוצאים" בשנתו (פרק 3, קטע ג'): „כאשר לא ישנים הם (החלומות) בתוך הראש. וכשנרדמים הם יוצאים..." תשובותיו מוכיחות, כי הוא עדיין אינו

רואה את הזכרון, את המלים ששמע או את החלומות כ„פנימיים". כאשר נדון בבעיית השמות, ניתקל בדוגמאות דומות של ילדים הטוענים כי השם נמצא „בתוך החדר" (ראה דוגמת רוק, פרק 2, קטע ב').

בקצרה, במידה שהחשיבה נראית בעיני הילד כעין „קול", הריהי נעשית באמת לחלק מן האובייקטים, שהוא חושב עליהם. אשר למהות הפנימית של החשיבה, שבעיני הילד אין היא אלא היגוי מלים בלבד, ננסה להוכיח, שאף היא נתפסת בצורה חומרית, ומה שמעניין ביותר הוא, שמהות זו נראית בעיניו כחלק ממשי של העולם החיצון.

ואכן, רוב הילדים אינם יודעים מאומה על פעילות פנימית זו. לחשוב, פירושו לדידם, לדבר, אלא שיש ילדים המזכירים בהקשר זה את הקול, ואז, במשך השלב הראשון, הם הופכים את הקול ל„אוויר", שכן האוויר הפנימי והחיצוני כאחד מתגלה גם בנשימה וגם באטמוספירה.

רון ($7\frac{1}{2}$): „האם אפשר לראות את המחשבה? — כן. איך? — הנה היא כאן, לפניך. כאן (במרחק של 50 ס"מ), או יותר רחוק? — המרחק לא חשוב. הרוח נושבת על העשב ואנחנו רואים כיצד העשב מתנועע. כך גם חושבים. האם המחשבה היא כאן או בתוך המוח? — גם פה וגם פה, כרצונך. האם אפשר להרגיש את המחשבה? — לפעמים, כאשר היא ממשית."

ברון (11;11, מפגר ואיטי): „האם למחשבה יש כוח? — לא, מפני שהיא לא חיה. מדוע אין היא חיה? — היא עשויה אוויר. איפוא נמצאת המחשבה? — באוויר, בחוץ." אך ברון גם קובע, כי המחשבה נמצאת בתוכנו; הזכרון, לדעתו, היא מחשבה. „איפה הוא נמצא? — בראש."

רים ($8\frac{1}{2}$; נערה), שניתקל בה להלן בקשר לבעיית החלומות (פרק 3, קטע א'), קובעת, בלי שנשאלה קודם־לכן על המחשבה, כי החלום נמצא „בתוך המלים. ואיפה הן המלים? — בקול. מניין בא הקול? — מן האוויר."

דוגמאות כאלה נמצא אצל ילדים בשלב השני (להלן, קטע ג').

בעת הצגת השאלות בעניין החלומות נמצא תכופות, שהמחשבה הפכה בעיני הילד לאוויר, או לרוח, או אף ל„עשן היוצא מן הבטן" (הנשימה). כיצד ניתן להסביר תשובות מעין אלה? לכאורה, אפשר לייחסן להשפעת המבוגרים. מישהו אמר לילדים אלה, כי לאדם יש נשמה או שכל, הסמויים מן העין, בדומה לאוויר, והם הסיקו, כי המחשבה מופיעה בדרך האוויר. ודאי יש

דוגמאות בשלב השני, שניתן לפרשן כך. אך דומה שאלה שהובאו לעיל מנוגדות לפירוש כזה, שכן הילדים הנ״ל אינם מודים בכך, שהמחשבה היא פנימית; היא מצוייה באותה מידה בחוץ כמו בפנים. רון, ילד אינטליגנטי, אומר זאת בפירוש — הוא מערבב את המחשבה עם האובייקט שעליו הוא חושב, ולפיכך הוא טוען, שאם חושבים על „דברים ממשיים״, אפשר לנגוע במחשבה. יתר על כן, אי־אפשר לייחס להשפעת המבוגרים את כל התשובות המרובות והשונות, המתייחסות לקול או לנשימה (האוויר, הרוח, ה„עשן מן הבטן״ וכו׳).

קיצורו של דבר — כשהמחשבה, לדעת הילדים, מורכבת ממלים, הריהי חלק מן האובייקטים הנקראים בשמות, וכאשר היא בבחינת קול, הריהי מתמזגת עם האוויר, הנמצא הן בפנים והן בחוץ. באופן כזה אין קו מבדיל מובהק בדוגמאות שהבאנו בין ה„אני״ ובין העולם החיצון.

ב. ראייה ושמיעה

בטרם נמשיך בבירור מושג המחשבה אצל הילד, מן המועיל יהיה לדון בקצרה בנושא העשוי לשמש ביסוס להסברים הנ״ל. כלום קיים בלבול דומה בין הצד הפנימי והחיצוני גם בתפיסת הראִייה על־ידי הילד? בעיה זו עדיין לא נחקרה, אך במהלך דיוננו זה נתקלנו באקראי בעובדות מסויימות, הראויות לציון, שכן הן בעלות משמעות רבה כשלעצמן. תחילה נביא שאלה של ילד שצוטטה על־ידי סטֶנלי הוֹל [1], וכן מאורע מימי הילדות שסופר על־ידי מבוגר.

מפי ילד בן חמש: „אבא, מדוע אין המבטים מתערבבים זה עם זה, כאשר הם נפגשים?״
מפי אחת מעוזרותינו: „בהיותי ילדה קטנה, רגילה הייתי להתפלא, מדוע אין שני מבטים, הנפגשים זה בזה, פוצעים זה את זה. השתוקקתי לדעת היכן מחצית הדרך בין שני המבטים. כיוצא בזה היה תמוה בעיני, למשל, מדוע אין מרגישים את מבטו של הזולת על הלחי, כאשר הלה מכוון את עיניו אליה.״

להלן שלוש דוגמאות של תשובות ספונטאניות, המצטיינות בערבוב הראִייה באוֹר, שניתנו על שאלות הנוגעות לצללים או לחלומות:

[1] Stanley Hall, Pedagogical Seminary, Vol. X, p. 346.

פ אַ ט (10) טוען, שלארגז יש צל „מ פ נ י ש ה ע נ נ י ם (העננים מאירים, לדעתו, כאשר השמש מסתתרת) א י נ ם י כ ו ל י ם ל ע ב ו ר ד ר כ ו" (כלומר, מפני שהאור אינו יכול לעבור דרך הארגז).

אך מיד לאחר־מכן אומר פאט על צל של תרמיל, שהוא נגרם „מ פ נ י ש ה ע נ נ י ם א י נ ם י כ ו ל י ם ל ר א ו ת צ ד ז ה. האם לראות ולהאיר זה אותו דבר? — כ ן. אמור לי, מניין בא האור? — מ ן ה ש מ ש, ה י ר ח, ה כ ו כ ב י ם, ה ע נ נ י ם ו ה א ל ו ה י ם. ואתה מאיר? — ל א... כ ן. איך אתה מאיר? — ב ע י נ י י ם. מדוע? — מ פ נ י ש א ם א י ן ע י נ י י ם ל א ר ו א י ם ט ו ב."

ד ק ו (6½) קובע אף הוא, שאין האור יכול לראות דרך היד, בערבבו את הראייה עם „הארה", „מתן אור".

ס צ י (6) אומר, שהחלומות באים „עם האור". „כיצד? — א ת ה ה ו ל ך ב ר ח ו ב. ה א ו ר ו ת (פ נ ס י ה ר ח ו ב) י כ ו ל י ם ל ר א ו ת... ה ם ר ו א י ם א ת ה א ד מ ה. אמור לי, מניין בא האור? — מ ן ה א ו ר ו ת, ה נ ר ו ת, ה ג פ ר ו ר י ם, ה ר ע ם, ה א ש, ה ס י ג א ר י ו ת. האם העיניים נותנות אור? — כ ן, ה ן נ ו ת נ ו ת א ו ר. האם הן מאירות בלילה? — ל א. מדוע לא? — מ פ נ י ש ה ן נ ע צ מ ו ת א ז. ובזמן שהן פקוחות הן נותנות אור? — כ ן. האם הן מאירות כמו מנורות? — כ ן. ק צ ת."

דוגמאות אלה מעניינות בגלל דמיונן לתורת אֶמפדוקלס, שהסביר, כידוע, כי הראִייה נגרמת על־ידי האור הנאצל מן האובייקט, בהיתקלו באור המוקרן מן העין.*

כל חמש הדוגמאות הללו מביאות לאותה מסקנה: הראִייה, לדעת הילדים האלה, מצוייה, בחלקה, מחוץ לעין. היא יוצאת מן העין, מאירה, והם תמהים, מדוע אין מרגישים בה באורח ממשי. איננו יודעים אם דעות אלה רווחות אצל כל הילדים, אך הן מצביעות על תפיסת המחשבה כמשהו פנימי וחיצוני כאחת, ובאופן כזה היא מחזקת את האינטרפרטאציה שלנו לתשובות בקטע הקודם.

ג. ה ש ל ב ה ש נ י ו ה ש ל י ש י: ה ח ש י ב ה ה י א ב ר א ש

דעותיהם של הילדים בשלב השני ניתנות להחשב כספונטאניות. הואיל

* Arn. Raymond, Histoire des Sciences exactes et naturelles dans l'antiquité greco-romaine, p. 43 (1924).

והן שכיחות אצל רובם, ואי־אפשר לייחס את תשובותיהם להכוונה מצד המבוגרים. אך, לעומת זאת, נראות הן בחלקן כמושפעות מן החוץ. קשה להניח, כי הילדים יגלו בעצמם, כי האדם חושב בראש. אף־על־פי־כן מעניין לציין, כי רק למעלה מגיל 7 או 8 (בכמה מקרים — 6) שואל הילד שאלות בעצמו בעניין זה וקולט בתוכו את התשובות הניתנות לו.

מה שמאפיין את השלב השני, בניגוד לשלישי, הוא, שהחשיבה המאותרת על־ידי הילד בתוך הראש, נשארת חומרית ביסודה. הילד מוסיף להאמין, כי המחשבה אינה אלא קול או נשימה (תשובות מן הסוג הראשון), או שהוא משתדל להבין את מהות המלים „מוח", „שכל" וכו' ומתאר אותן לעצמו בצורת כדורים, שפופרות, רוחות וכו' (תשובות מן הסוג השני).

הדוגמאות הבאות מן הסוג הראשון, יש בהן עניין מיוחד, הואיל והן מראות על התמדת קיומו של השלב הראשון אצל הילדים, על אף הלחץ הגובר־והולך מצד המבוגרים.

פאלק (7;3): „היודע אתה מה זה לחשוב? — כאשר חושבים על דברים שרוצים לעשות. במה אתה חושב? — במשהו. במה? — באיזה קול חשאי. — איפה הוא? — כאן (הוא מצביע על המצח). מניין בא קול חשאי זה? — מן הראש. איך הוא בא? — מעצמו. האם סוס חושב? — כן. במה? — יש לו קול חשאי בראש. ודגים? — כן. האם הקול הלוחש להם משמיע מלים? — כן. מדוע הדגים אינם יכולים לדבר? — הם מדברים, ואז הם שומעים. איפה? — כאן (מראה על המצח). איך? — יש שם משהו. מה? — כדור קטן. בראש יש גם ,פה קטן'. האם הוא עכשיו שם? — כן. אתה באמת חושב כך? — כן. לאחר כמה רגעים עונה פאלק על הזכרון. איפה הוא? — כאן, בפנים (מראה על מצחו). מה יש שם? — כדור קטן. מה יש בתוכו? — מחש־בות. מה אפשר לראות אם מסתכלים בתוך הכדור? — עשן. מאין הוא בא? — מן הראש. מאין בא העשן? — מן המחשבות. האם העשן הוא מחשבה? — כן. מדוע נמצאת המחשבה בתוך הכדור? — נכנסו שם אוויר ועשן. מאין באו? — מן החוץ. מאין? — האוויר בא מן החוץ והעשן מן הארובה. האם האוויר חי? — לא, כשחוש־בים על משהו, האוויר נכנס לכדור. המחשבה באה עם אוויר ועשן. איך? — המחשבה עושה את האוויר, והעשן נכנס, והם מתערבבים יחד. מה זה עשן? — נשימה. והאוויר? — גם הוא נשימה. האם יש נשימה בתוכך? — לא... כן, כאשר אני

נושם. כאשר אתה נושם, מה נכנס ומה יוצא? — רוח. האם הנשימה עושה אוויר? — כן. והעשן? — לא... כן, אדים."

תשובות אלה דומות לאלה של רון, ריס וברון (קטע א'), ביחוד הפרטים הנוגעים ל„כדור הקטן" וכו'. פאלק סבור, כי האוויר, העשן, הנשימה והקול טיבם אחד והם ניתנים להתחלף זה בזה. באופן כזה דעותיו הספונטאניות משמשות המשך לקו המקובל בשלב הראשון, אלא שנוסף על כך הוא רכש לעצמו כמה מושגים חדשים, כגון כדור הנמצא במצחו. „הפה הקטן" בתוך הראש מזכיר את הילד, שעליו מספרת החוקרת מאלאן, כי הוא אמר, „זהו הפה בפנים (בתוך הראש), המדבר אל הפה שבחוץ."

רייב (8;7): „מה זה לחשוב? — כאשר חושבים על משהו. מה פירוש? — כאשר רוצים להשיג איזה דבר. במה חושבים? — במוח. מי אמר לך זאת? — אף אחד. איפה למדת מלה זו? — ידעתי אותה תמיד. מה זה מוח? — שפופרות כאלה בראש. מה עושות השפופרות הללו? — משהו. מה? — הן חושבות. האם אפשר לראות את המחשבה? — לא. ולנגוע בה? — לא. בעיניים עצומות? — לא. בפה סגור? — לא. מאין באות השפופרות? — מן האוזניים. ולאן הן הולכות? — לפה. מי סיפר לך על שפופרות במוח? — אף אחד. האם שמעת שאנשים מדברים על כך? — לא."

השפעת המבוגרים ניכרת היטב בדוגמה זו. אך דומה, שכאשר רייב אומר, כי המחשבה היא „מה ששומעים", יש כאן תגובה ספונטאנית.

גראנד (8) קובע, שהירח אינו יודע מאומה, „מפני שאין לו אוזניים". אחרי־כן הוא נשאל: „האם אתה יודע מה זה לחשוב? — כן. במה אתה חושב? — בראש. מה זאת מחשבה? — זה לבן בתוך הראש. במה אתה חושב? — בקול חשאי."

מן (12) מניח אף הוא, שחושבים „בראש". האפשר לראות את המחשבות, כאשר פותחים את הראש? — לא, הן אינן נשארות בפנים. האם אוכל לראות אותן? — לא. לנגוע בהן? — לא, המחשבה היא מה שמדברים. האם אפשר להרגיש בה? — לא. מדוע לא? מה זאת מחשבה? — כן (אפשר להרגיש בה). זהו הקול שלנו.

דוגמה זאת מוכיחה, כי הילד טרם פתר את בעיית החוץ והפנים, אף כי הוא

מאתר את המחשבה בתוך הראש; מצד אחד המחשבה היא „הקול שלנו", ומצד שני „הקול אינו נשאר בפנים".

תשובות דומות נאספו גם באזורים אחרים של שווייץ.

ניק (10;3, נערה) טוענת, שאי־אפשר לראות את המחשבה, „מפני שאילו ראיתי אותה, הייתי יכולה לדבר אליה."

א. קון (7;4) ואחותו מ. קון (8;4) נשאלו בזה אחר זה, בלי שתהא להם שהות להשוות את תשובותיהם. שניהם קבעו, כי המחשבה היא ב„ראש" וכי היא „לבנה" ו„עגולה". מ. קון אמרה, „שהיא גדולה כמו תפוח גדול", וא. קון אמר, שהיא „קטנה". מכאן ניתן היה להסיק, שהם שמעו משהו על המוח מפי מבוגרים. אף־על־פי־כן כשנשאל בפעם אחרת, סבור היה א. קון, כי חושבים „בפה". איפה נמצאת המחשבה? — באמצע הפה. האפשר לראותה? — כן. לנגוע בה? — לא. מדוע — מפני שהיא רחוקה מדי. איפה היא? — בראש, מאחור." כאן גלוי לעין הצירוף של דעה ספונטאנית עם ידיעות שנרכשו מן המבוגרים.

בקצרה, ערך התשובות נבחן ע"י הרציפות שמתגלית בהן בין השלב הראשון והשני. תחילה סבורים היינו, כי תשובות הילדים, שהמחשבה היא „קול", באה כתוצאה מלימודי הדת („קול המצפון"), אך לאחר שהן חזרו ונשנו במקרים רבים, חזרנו בנו מהסבר זה.

מכל הילדים הנ"ל לא ראה אף אחד מהם את המחשבה כדבר נפרד מן האובייקט, מן החומר. גישה מטריאליסטית זו אופיינית גם לילדים, שתשובותיהם מובאות להלן, אשר בלחץ התפיסות של המבוגרים שוב אינם מזהים את המחשבה עם הקול, ואנו עוד נראה, כיצד מסתלפות אצלם תפיסות אלה. מבחינה מסויימת מעניינים עיוותים אלה לא פחות מאשר התגובות הספונטאניות של הילדים, שהובאו לעיל.

אים (6): „המחשבה היא ה,שכל' שלי. זה מה שמכריח אותנו לחשוב. לנסות ולמצוא. מי אמר לך זאת? — איש לא אמר לי, ידעתי זאת בעצמי. אי־אפשר לנגוע ב,שכל', „מפני שהוא מלא דם".

דופ (9) מזהה את המחשבה עם ה„מוח", שהוא גדול כמו „גוש שיש". אך הוא סבור, כי אנו חולמים ב„פה".

זים (8;1) חושב ב„שכל" שלו, אך סבור, שאם יפתחו את הראש יוכלו לראות את השכל ולנגוע בו.

קאוף (8;8, ילדה) חושבת ב„זכרון" שלה. „הזכרון הוא משהו הנמצא בראש ובגללו אנו חושבים." למה דומה זכרון זה? — זה מרובע קטן מעור, יותר נכון בגלגל, שבתוכו ישנם סיפורים (les histoires). איך הם נמצאים שם? — הם כתובים על הבשר. במה? — בעפרון. מי כתב אותם? — אלוהים. הוא הכ־ניס אותם שם לפני שנולדתי."

קאוף סילפה, כמובן, את הפרטים. אך הנטייה להאמין, כי ה„סיפורים" מצויים בראש מאז ומתמיד, ניתנת, בכל זאת, להחשב כספונטאנית. אמונה זו מתבססת על העובדה, שתכופות נתקלנו בה, כי הילדים לוקים באיבוד זכרון מוחלט לגבי מקורות ידיעותיהם, ואפילו של אלה שרכשו רק באחרונה. למשל, הילד אים משוכנע, כפי שראינו לעיל, כי תמיד ידע „שכל" מהו. רייב ידע תמיד, שיש לו מוח וכו׳. טבעי איפוא, שכאשר ילדים נשאלים מה מקור ידיעותיהם, הרי הם טוענים, כדוגמת קאוף, שהם ידעו זאת מאז ומתמיד, שהן טבועות בהם עוד בטרם נולדו. להלן נראה, כיצד טענה זו חוזרת גם לגבי מקור השמות. הובעה השערה, כי נטייה זו של הילדים לראות את הידיעות הנלמדות כטבועות בהם מעצם לידתם השפיעה במידה מסויימת גם על התיאוריה של אפלטון בדבר הזכרון וכן על תיאוריות דומות.

להלן דוגמאות, שבהן הילדים מזהים את המחשבה עם האוויר. אך כאן ברור, כי זוהי תוצאה של השפעה ישירה פחות או יותר מצד המבוגרים.

טאן (8) חושב ב„נשמה" שלו. „מה זה נשמה? — היא איננה דומה לנו, אין לה עור ואין לה עצמות, והיא כמו האוויר, שאי־בנו יכולים לראותו. אחרי שנמות, היא תצא מן הגוף שלנו. היא תצא? — היא תצא אך תשאר, היא יוצאת ונשארת. מה נשאר? — היא נשארת ובכל זאת היא בשמיים." טאן אינו מוצא כל רע בדואליזם שבין הצד הפנימי והחיצוני...

פרט (11;7): „אנו חושבים ב,מצח׳. מה יש בתוכו? — הנשמה שלנו. האם אפשר לנגוע בנשמה? — לא. מדוע לא? — אי־אפשר לנ־גוע בה, מפני שלא רואים אותה. מדוע לא? — מפני שהיא אוויר. מדוע אתה חושב שהיא אוויר? — מפני שאי־אפשר לנגוע בה."

ההבדל גלוי לעין בין תשובותיהם של ילדים אלה ובין תשובות הילדים שהובאו בסוף קטע א׳, לעיל (רוֹן, ברוּן, ריס וגם פאלק), שאף הם זיהו את

המחשבה עם האוויר, אך דעותיהם היו מקוריות ולא ניכרו בהן עקבות המלים שלמדו מפי המבוגרים, בעוד שטאן ופֶרט מסלפים תפיסות שרכשו מן הסביבה שלהם. אף־על־פי־כן יש עניין בעיוותים אלה, שכן הם מגלים לנו באיזו מידה המחשבה נשארת חומרית בעיני הילדים בשלב השני.

לפיכך אי־אפשר לקבוע בהחלטיות, כי בשלב השני מנותקת המחשבה מן האובייקטים החיצונים; הילד מאריך את השלב הראשון על־ידי שהוא מזהה את המחשבה עם הקול, או שהוא נבוך על־ידי המלים שהוא דבק בהן בעקשנות. בשני המקרים אין המחשבה נבדלת מהעצמים, המשמשים לה חומר, ואין המלה מנותקת מן העצמים שהיא נוקבת בשמותיהם. מופיע כאן ניגוד בין דעותיו הקודמות של הילד ובין הלחץ המופעל עליו על־ידי הלמידה מפי המבוגרים, ומשבר זה הוא סימן להתקדמותו אל השלב השני, שכן בלעדיו לא היה הילד מגיע לפתרונות חדשים.

אימתי מבדיל הילד בפירוש בין המחשבה ובין האובייקטים החיצוניים, כלומר היכן היא הנקודה המסמנת את הופעת ה„שלב השלישי״? הטכניקה, שנקטנו בה עד כה, אינה מסוגלת לגלות כושר־הבחנה עדין זה. אך כאשר משתמשים בה בצירוף מסקנות מתוך שאלות שהוצגו לילדים בעניין שמות וחלומות, עשויה היא לספק אינפורמציה שימושית. אנו מציעים איפוא להשתמש בעת ובעונה אחת בשלושה מיבחנים כאמצעי לגילוי הופעת השלב השלישי.

בטרם נחליט, אם הילד כבר יודע להבדיל בין המחשבה ובין האובייקטים, יש להוכיח שלושה דברים: ראשית, שהילד מסוגל לקבוע, כי בני־אדם חושבים בראש, וכי המחשבה סמויה מן העין, בלתי ניתנת לנגיעה וכו׳, בקיצור, שהיא לא־חמרית ונבדלת מן ה„אוויר״ ומן ה„קול״; שנית, שהילד מסוגל להבדיל בין המלים והשמות ובין האובייקטים עצמם; שלישית, שהילד יודע לקבוע, כי החלומות נמצאים בראש, והוא מבין, כי כשפותחים את הראש אי־אפשר לראות את החלומות (לגבי שתי נקודות אלה, השווה את הטכניקה המוּבאת להלן). במיבחן אחד מאלה לא דַי, ורק השימוש הסימולטאני בשלושתם יש בו כדי לסייע לגילוי הופעת השלב השלישי.

הדוגמה הבאה מתייחסת לנקודה א׳ וג׳.

ו י ס ק (11;1): „איפה מקום המחשבה? — ב ר א ש. אם מישהו יפתח את ראשך, כלום יראה את מחשבתך? — ל א. האם יוכל לנגוע בה? — ל א. האם ירגיש בה כאילו היתה אוויר? — ל א... וכו׳. אחרי כן נשאל: „מהו חלום? — ז ו ה י מ ח ש ב ה. במה אתם חולם? — ב ר א ש. האם עיניך

עצומות אז או פקוחות? — עצומות. איפה נמצא החלום בזמן שאתה חולם? — בראש. לא במצח שלך? — לו היה במצח, יכולתי לראותו. האם יש משהו במצחך שאתה חולם? — לא, אין שום דבר. מה נמצא בתוך ראשך? — מחשבות. האם העיניים רואות משהו בתוך הראש? — לא."

את ראשית הופעת השלב השלישי ניתן לקבוע בגיל 11, בערך, אף כי היו גם מקרים, שבהם הופיע בגיל 10 ואפילו בגיל 9. אך בממוצע אין הילדים מגלים לפני גיל 11, כי המחשבה אינה חומר, וכי היא נבדלת מן התופעות שהיא עוסקת בהן.

ד. מלים ואובייקטים

השלבים הראשונים, שבהם עסקנו עד כאן, מאופיינים בשני עירובי־פרשיות, השונים זה מזה, אף כי הם מסייעים אהדדי. ראשית, רווח אצל הילדים בלבול־תפיסה בין המחשבה ובין הגוף; המחשבה נראית לילד כפעילות של האורגאניזם — הקול — והיא איפוא חומרית ככל אובייקט אחר, ותכונתה המהותית היא פעולה חומרית, הנאצלת ממנה על העצמים או על האנשים שהיא עוסקת בהם. שנית, בשלב זה מערבבים הילדים את הציון הניתן לאובייקט באובייקט עצמו, את המחשבה באובייקט המשמש לה נושא. מנקודת ראות זו אין הילד מסוגל להבדיל בין בית ממשי, למשל, ובין המושג „בית", או הדימוי, או השם שלו.

כיצד נוצרת הבדלה זו שאין כמוה לחשיבות בין המחשבה והאובייקט? מה תופס הילד לראשונה כשייך לסובייקט החושב: המושג, הדימוי, או המלה? ודאי לא המושג. אין אנו יכולים לומר באיזה גיל מופיע מושג ה„רעיון". יהא זה מחקר מעניין לקבוע אימתי מופיעים אצל הילד ביטויים, כגון „רעיון לא נכון" או „אין לי מושג" וכו'. מן הדוגמאות הקודמות ניתן לומר רק, כי האובייקט והמושג עדיין מעורבבים אצל ילד בגיל 7, כגון אותו רון (קטע א'), הטוען, כי אפשר „לנגוע במחשבה", כשהיא עוסקת ב„דברים ממשיים". ניתן היה, אולי, להניח, כי רעיון כזה כרוך בקיום „דברים שאינם ממשיים", היינו אובייקטים רוחניים — מה שהילדים קוראים „מעשיות" או דברים הנאמרים „בצחוק". אך מחקר ההסברים הניתנים על־ידי הילדים על החלום מראה, כי אובייקטים רוחניים אלה אינם נתפסים על־ידם כדימויים, אלא כדברים ממשיים, העשויים אוויר או מלים וכו'. ממחקר החלומות אנו למדים גם אימתי הילד תופס קיומם של דימויים רוחניים, אך בבעיה זו מוטב לדון להבא.

אשר למלים, הרי התיאוריות של החוקרים Compayré, Sully ורבים אחרים ידועות למדי, ולפיהן יש לכל אובייקט בעיני הילד שֵׁם הכרחי ומוחלט, היינו שֵׁם המהווה חלק ממהות האובייקט. מ. ליקֶה (Luquet) הראה, שמשום כך מרבים הילדים לצרף כתובת מתאימה לציוריהם: „הוספת הכתובת לציור, פירושה, לדעתנו, ביטוי שם האובייקט, הנחשב על־ידי הצייר כתכונה הטבועה בו, ואשר חייבים להעלותו על הכתב, בדומה לתכונות החזותיות האחרות שלו.״

יש עניין רב לקבוע באיזה גיל מסוגלים הילדים להבדיל בין המלה המציינת את האובייקט ובין האובייקט עצמו. כדי לפתור בעיה זו השתמשנו בשתי שיטות שונות. על החשובה יותר ביניהן נדון בפרק הבא, העוסק במקור השמות הניתנים לעצמים ובמקומם. השיטה הישירה יותר, זו שאנו עוסקים בה עתה, הולמת יותר מחקר המבוסס על שאלות. אנו שואלים את הילד אם למלים „יש כוח״, ואם הילד טועה ו„נופל בפח״, הרינו מראים לו במה נעוצה טעותו. החסרון בשיטה זו היא, שישנו בכלל „פח״, ואם משתמשים רק בשיטה זו בלבד, אסור להוציא ממנה מסקנות. יש עניין בה רק כאשר היא מצורפת לשיטות שבפרק 2. וכך גילינו תשובות משלושה סוגים, בהתאם לשלבים השונים. בשלב הראשון (עד לגיל 7—8) אין הילדים מבדילים בין המלה ובין האובייקט והם אינם מסוגלים להבין את הבעיה בכלל. בשלב השני (7—11) מבינים הילדים את הבעיה, אך אינם מסוגלים לפתור אותה באופן שיטתי. במשך השלב השלישי (לאחר גיל 10—11) ניתנת התשובה הנכונה.

והרי דוגמאות מן השלב הראשון:

בּוּרג (6): „האם יש למלה כוח? — לא... כן. אמור מלה שיש לה כוח — אבא, מפני שהוא אבא והוא חזק. כאשר אני אומר ‚ענן׳, האם הענן הוא חזק? — כן, מפני שהוא מאיר בלילה (הרעיון שהעננים מאירים בשעה שהשמש אינה זורחת, שכיח ביותר אצל הילדים). האם המלה ‚מטריה׳ — המלה בלבד, לא המטריה עצמה — היא חזקה? — קצת, מפני שמישהו יכול לתחוב אותה בתוך עיניך ואז תמות.״

בּוי (6;5): „כאשר אני אומר ‚מטריה׳, אני אומר רק מלה, או למשל, כשאני אומר ‚מגירה׳, הרי אין שם מגירה — אלה הן מלים בלבד, אך אם לא אדבר אליך, לא תדע מה אני רוצה לומר. אמור איזו מלה...״

„המלה ,שמש׳ היא חזקה? — לא, מפני שאין לה משקל גדול. האם המלה ,מכה׳ היא חזקה? — לא, כמעט חזקה. מדוע? — מפני שלפעמים היא מכאיבה. האם המלה ,מכה׳ היא החזקה? כשאני אומר ,מכה׳, רק את המלה, כלום היא חזקה? — לא, מפני שהפה איננו יכול לתת מכה. אמור לי מלה חזקה — הסוס ברח״.
קאם (6): „כשאני אומר ,לרוץ׳, אני לא רץ, אני רק אומר את המלה. האם המלה חזקה? — כן. מדוע? — מפני שאתה אומר אותה. אם אני אומר את המלה ,לקפוץ׳, האם היא חזקה? — כן, מפני שהילדים קופצים בחבל.״

הדוגמאות של השלב הראשון אין בהן משום הוכחה מוחלטת לא לכאן ולא לכאן. ייתכן, שילדים אלה מבינים מה פירוש „מלה״, אלא שאין להם די אמצעים להביע את מחשבתם, שכן „מלה״ משמעותה לגביהם קיום האובייקט עצמו, ובמקרה זה אין ערך למיבחן. ייתכן גם שלא הסברנו להם היטב את שאלותינו. ואכן, האמצעי היחיד המוכיח, שילדים אלה מערבבים את המלה באובייקט שהם קוראים לו בשם, הוא כשאנו רואים, כי הילדים המבוגרים יותר מצליחים להבין את השאלה, אף כי אינם מוכשרים לענות עליה. ודבר זה מוכח על־ידי הדוגמאות מן השלב השני.
השלב השני הוא איפוא פאראדוקסאלי. מצד אחד מבין הילד את השאלה, ועל כן מבדיל הוא בין המלה ובין האובייקט שהוא קורא לו בשם, אך מצד שני ההבדלה אינה ברורה כל־צרכה, כדי שתוכל לחַלץ את הילד מן ה„פח״, שאליו הוא נופל בסוף.
והרי הדוגמאות לשלב זה:

קרוג (6): „האם המלה היא חזקה? — לא, היא אינה יכולה לעשות דבר. היש מלים חזקות? — מלים אחדות הן חזקות. אילו? — המלה ,חזק׳, מפני שאומרים שהיא חזקה. האם המלה ,פיל׳ חזקה? — כן, מפני שפיל יכול לשאת על גבו אנ־שים. הפיל יכול, אך המלה עצמה יכולה? — לא, היא אינה חזקה. מדוע לא? — מפני שהיא אינה יכולה לעשות דבר. מי? — המלה. האם המלה ,לישון׳ היא חזקה? — היא חלשה, מפני שכאשר עייפים נרדמים. האם המלה ,לרוץ׳ חזקה? — כן, אם האדם הרץ הוא חזק.״

אוד (8): „האם המלים הן חזקות? — לא, מלים אינן ולא כלום.

הן אינן חזקות, אתה לא יכול להניח שום דבר עליהן. אמור לי איזו מלה — וילונות. המלה אינה חזקה, מפני שאם אתה מניח משהו על הוילונות, הם נקרעים. המלה אינה חזקה, מפני שאתה לא יכול לבנות עליה שום דבר. המלה רק מדוברת. אם אתה שם משהו על ה,נייר׳ (המלה), הוא נקרע. האם ישנן מלים חזקות? — לא. אמור לי מלה אחרת. — קולב. המלה חזקה מפני שאתה יכול לתלות עליו כל מיני דברים (בדומה ל,וילונות׳ בחר אוד במלה זו, מפני שראה את הקולב בחדר). האם אתה תולה את הבגדים על המלה ,קולב׳? — לא. האם המלה חזקה? — לא. ומדוע המלה ,וילונות׳ אינה חזקה? — מפני שהם נקרעים בקלות. האם המלה נקרעת? — (צוחק) לא, הוילונות. האם המלה ,מכונית׳ היא חזקה? — המלה אינה חזקה, אך המכונית חזקה (!) יפה ענית. התוכל לומר לי מלה אחרת, לא חזקה? — קורי עכביש, מפני שכל דבר יכול לקרוע אותם. האם המלה נקרעת? — לא (צוחק). מפוזר שכמוך, שוב נפלת בפח! — (צוחק) כן. אמור לי מלה לא חזקה. — עצים. האם זוהי מלה לא חזקה? — כן, מפני שאתה לא יכול לשים עליה דברים. על מה? — על העצים.״

דוגמאות אלה מפתיעות, שכן קרוג, ועוד יותר אוד, מבינים היטב את השאלה. אוד אומר, למשל, בהתחלה, שהמלה „רק מדוברת״. הוא מוסיף אמנם באורח ספונטאני, כי המלה „נייר״ אינה חזקה, מפני שהנייר נקרע. ברור שבמקרה מעין זה, הבלבול הוא לא רק מילולי, והוא קשור לקושי שבהבחנה בין הציון הניתן לאובייקט ובין האובייקט עצמו, או בין המחשבה ובין האובייקט הנחשב.

הדוגמה הבאה היא מן השלב השלישי, שבו הילד מתחיל להבין היכן ה„מלכודת״ בתוך השאלה, בעוברו ממש לעינינו מן השלב השני אל השלישי. התשובות, כפי שנראה, הן ספונטאניות לחלוטין. הילד מדבר על „מחשבה״ כמו על דבר לא־חומרי, ומכאן צץ הרעיון להציג לו שאלות בדבר ה„כוח״ שבמחשבה. התגובה הבהירה והמקורית של הילד הולידה את הרעיון להציג שאלה זו עצמה ביחס למלים, כדי לבחון בה ילדים צעירים יותר.

טי (10;10): „האם המחשבה היא חזקה? — לא, קודם היא חזקה ואחר־כך איננה חזקה. מדוע אין היא חזקה? — זה תלוי בדבר שעליו חושבים. מתי היא חזקה? — כאשר חושבים על משהו

חזק. אם אתה חושב על שולחן זה, למשל, המחשבה חזקה? — כן. ואם אתה חושב על האגם? — לא. ואם אתה חושב על הרוח, היא חזקה? — כן. (כמה רגעים לפני כן אמר טי, כי למים באגם אין כוח, ,מפני שהאגם שקט', הרוח היא חזקה, ,מפני שהיא יכולה להרוס בתים' והשולחן חזק, ,מפני שאפשר להעמיד עליו כל מיני דברים'.) האם המלים חזקות? — זה תלוי במלים. אילו הן חזקות? — המלה ,להתאגרף'... הו, לא, אין המלים חזקות בכלל (צוחק). מדוע חשבת קודם שהן חזקות? — טעיתי. חשבתי שהמלה נותנת את המכה."

דוגמה זו מעניינת ביותר. ערבוב המלה והאובייקט בפי טִי מלווה, למעשה, בבלבול ספונטאני בין המחשבה ובין האובייקטים שחושבים עליהם. העובדה, שטִי חילץ את עצמו מן הטעות, רק מוסיפה חשיבות יתר לדוגמה זו, הואיל והיא מבליטה את הקושי, שבו נתקל נער חושב וחריף־מוח כזה בבואו להשיב תשובות נכונות.

מיותר להמשיך בשאלות אלה, שכן המחקר השיטתי של „הריאליזם שבשֵׁם", בפרק הבא, ימלא את החסר. דוגמאות אלה, שהאופייניות ביותר בהן הובאו כאן, מוכיחות לפי שעה, שעד גיל 10—11 רווח אצל הילדים ערבוב־פרשיות בין הציוּן הניתן לאובייקט ובין האובייקט עצמו, וכפי שראינו לעיל, קרוב לגיל 11 נבדלת אצלם המחשבה מן המהות הפיזיקאלית של האובייקטים. כך מצאנו, שבין גיל 10—11 מתחיל הילד להבין, שהמחשבות או המלים נבדלות מן העצמים שהוא חושב עליהם. שני הגילויים מסייעים זה לזה.

ובסיכום — „לחשוב", פירושו אצל ילדים עד גיל 11, בקירוב, לדַבֵּר — הן בפה והן בקול חשאי הלוחש בתוך הראש — ו„לדבר", פירושו לפעול על האובייקטים עצמם באמצעות המלים, כשטבע המלים ומהות האובייקטים וכן של הקול המבטא אותם זהים.

הכל אחוז־ודבוק עדיין בחומר, והפעולה החומרית והריאליזם הנובעים מכך מקורם בבלבול מתמיד בין הסובייקט והאובייקט, בין הפנימי והחיצוני.

פרק 2

הממשות שבשם

בעיית מתן השמות לאובייקטים כרוכה באותם קשיים, המתגלים בבואנו לחקור את השניות הקיימת אצל הילד בין הצד הפנימי והחיצוני. כלום נמצאים השמות בסובייקט או באובייקט? האם השמות הם סימנים לעצמים בלבד או הם האובייקטים עצמם? כלום נתגלו על־ידי הילד כתוצאה מהסתכלות או נבחרו על־ידו ללא סיבה אובייקטיבית? תשובות הילד על שאלות אלה יש בהן כדי לגלות את המשמעות המדוייקת של הריאליזם, שנגענו בו במקצת בפרק הקודם.

בעיית השמות נוגעת בבעיית החשיבה עצמה, שכן לגבי הילד „לחשוב" פירושו לדבר. ואם „מלה" היא מושג מעורפל כלשהו לילדים צעירים (מכל מקום לפני גיל 7 או 8, היינו במשך השלב הראשון, כפי שצויין בקטע 4 בפרק הקודם), הרי, לעומת זאת, פירושו של „שם" מחוור לו היטב. כל הילדים שנבדקו ידעו מה זה „שם" — „שקוראים בו למישהו". טבעי איפוא בהחלט לשאול את הילדים כיצד נוצרו השמות, איה מקומם, מדוע נותנים שמות, מה טיבם וכו'. במקרים מסויימים אפשר למצוא אישור לתוצאות, שנתקבלו בדרך זו משיחות עם הילדים, על־ידי בדיקת שאלותיהם הספונטאניות. ואכן, הכל מכירים את שאלת „מה זה" של הילדים על שמות, בשלבים הפרימיטיביים ביותר: בחינה מדוקדקת של שאלות אלה מראה, כי בלומדו לדעת את שמות הדברים, סבור הילד, כי חדר לתמצית מהותם וכי מצא בכך הסבר ממשי. ברגע שהוא יודע את שמו של חפץ מסויים, שוב אין קיימת לגביו כל בעיה. בגיל מאוחר יותר, מספקות גם השאלות המתייחסות לאטימולוגיה חומר רב־ערך והן מגלות אותה נטיה לריאליזם שמני.

הדוגמאות הבאות של שתי הערות ספונטאניות מראות התעניינות זו של הילד בשמות, ובייחוד את האספקט המאגי, כביכול, המיוחס לריאליזם השֵמָני.

עַר ($6\frac{1}{2}$) מעיר בזמן משחק של בנייה: „לוּ לא היו שמות..."

פּוֹ (6½) עונה: „לו לא היו מלים, היה המצב טיפשי מאוד. אי־אפשר היה לעשות שום דבר." השם הוא איפוא חלק ממהות הדבר ואף תנאי הכרחי להיווצרותו.

בקיצור, אין כל מלאכותיות בהצגת שאלות לילד על השם, אדרבה, השם מהווה מוקד טבעי להתענינותו. הקושי היחיד הוא למצוא שיטה נכונה להצגת השאלות. כרגיל, עלינו להציג שאלות כאלה, שעליהן עשויים ילדים גדולים יותר לתת תשובה נכונה, ואשר הצעירים יענו עליהן תשובות, שישתפרו וילכו עם הגיל.

הטכניקה, שהחלטנו לנקוט בה לאחר ניסויים רבים, היא, בקצרה, כלהלן: מציגים לילד שמונה סוגי שאלות לפי הסדר הבא: 1) לאחר שאנו בטוחים, כי יודע מה זה „שם", אנו מבקשים ממנו, שיאמר לנו מה שמו „ומה שם זה" ו„זה" (כשאנו מצביעים על אובייקטים שונים). „יפה, ובכן מה זה שם?"; 2) לאחר מכן הוא נשאל, „כיצד התחילו השמות? איך נוצר השם של השמש?"; 3) אם ענה הילד על כך, הוא נשאל: „טוב, אך כיצד אנו יודעים שכך קראו לשמש?"; 4) „איפה הם השמות? איפה נמצא שם השמש? ואיפה שמו של האגם?" וכו'; 5) „האם יודעים הדברים את שמותיהם? האם יודעת השמש את שמה? כלום יודעים העננים שהם נקראים עננים או לא?" וכו'; 6) „האם היה לשמש שם תמיד, או שתחילה היתה קיימת ללא שם והיא קיבלה אותו רק אחר־כך?; 7) „מדוע קוראים לשמש ‚שמש'? מדוע קוראים להר יורה „יורה" וכו'; ולבסוף 8) „לך קוראים הנרי ולאחיך פאול, והרי אפשר היה לקרוא לך פאול ולאחיך הנרי, לא כן? והאם אפשר היה לקרוא לשמש ‚ירח' ולירח ‚שמש'?".

אפשר שאלות אלו ייראו מסובכות למדי. אך אם הילדים בני גיל קרוב ל־11, 12, ענו עליהן כהלכה, יש יסוד להניח, שגם צעירים מהם ידעו לענות עליהן.

א. מקור השמות

כאן נעסוק בשאלות 1, 2, 6, 3, הנ"ל. על השאלה הראשונה, שעניינה הגדרת השם, עונים הילדים כהלכה בגיל צעיר ביותר. על השאלה השניה מקבלים שלוש קבוצות של תשובות, בהתאם לשלושה שלבים. במשך השלב הראשון (מגיל 5 עד 6) רואים הילדים את השמות כשייכים לדברים עצמם ונובעים מהם. במשך השלב השני (7, 8) סבורים הם, שהשמות הומצאו על־ידי עושי הדברים — אלוהים או אדם הראשון. במקרה שהתשובה מתייחסת

לאדם הראשון, הרי מניח הילד, בדרך כלל, כי האדם, שקרא שמות לדברים, גם יצר אותם: את השמש, העננים וכו׳. במשך השלב השלישי, המופיע קרוב לגיל 9 או 10, אין השם זהה עוד עם רעיון הבריאה.

להלן תשובות לשאלה 2, המשקפות את השלב הראשון, שבו השם נובע במישרין מן הדבר עצמו.

לאֵב (6½) אומר, שהשמות משמשים „כדי לקרוא בהם את הדברים" — איך התחילו השמות? כיצד קיבלה השמש את שמה? — אינני יודע. מאין בא שמך? מי נתן לך שם זה? — אינני יודע. אביך? — כן. ומאין בא השם של השמש? — מן השמים. „האם מישהו נתן לשמש את שמה או שהיא קיבלה אותו בעצמה? — מישהו נתן לה. מי? — השמים."

פֶּרט (7). שאלות על הר סאלֶב בשווייץ: „איך קיבל ההר את שמו בהת־חלה? — מאותיות. ומאיפה באו האותיות? — מן השם. והשם? — מן ההר. איך בא השם מן ההר? — על־ידי אותיות. ומאיפה באו האותיות? — מן ההר. לעננים קוראים עננים, לא כן? מאיפה בא השם של העננים? — השם? זהו השם שלהם. כן, אך מאין בא? — מן העננים. מה פירוש ,הוא בא מן העננים?׳ — מן העננים קיבלו את השם. אך כיצד הופיע השם? איך הוא התחיל? — מעצמו. כן, אבל מהיכן בא השם? — מעצמו."

ילדים מבחינים בעליל בין השם ובין האובייקט הנקרא בשם, אך הם רואים את השם כנובע מן האובייקט עצמו. התשובות הבאות משקפות מצב־ביניים בין שלב זה לשלב הבא:

סטֵי (5½): „היש שם? — כן. ומה שם הדבר הזה? — ארגז. וזה? — עט. וכו׳. ומה זה שם? — רואים אותו כשמסתכלים בדברים (סטי חושב, שאם מסתכלים באיזה חפץ „רואים" את שמו). מדוע יש לך שם? — כדי לדעת איך אני נקרא. לשם מה הם איפוא השמות? — כדי שידעו איך קוראים לדברים. איך קיבלה השמש את שמה בראשונה? — אינני יודע. מה דעתך? — מפני שהשמש עשתה את השם, השמש נתנה אותו בהתחלה וכך נקראת השמש ,שמש׳. ואיך אתה קיבלת את שמך? — ההורים נתנו לי. איך קיבל הירח את שמו? — הירח? הירח נקרא ירח. — איך נקרא הירח בשם ירח בראשונה? — אלוהים קרא לו ירח בראשונה. איך

התחילו העננים להיקרא עננים? — אלוהים התחיל לקרוא להם כך, כאשר ברא אותם. — האם שמות העננים הם אותו דבר כמו עננים? — כן, אותו דבר. איך קיבל הר סאלב את שמו? — מעצמו. האם נתן ההר סאלב את השם לעצמו או מישהו אחר נתן לו שם זה? — הוא נקרא תמיד סאלב.״

סטי חוזר לרעיון, שהשם נובע מן הדבר עצמו.

במשך השלב השני נעשה רעיון זה אצל הילדים ברור ומוגדר יותר; השם בא מן האדם שעשה את הדבר, וכך הוא מעורה באורח אינטימי בדבר עצמו.

פראן (9): „היודע אתה מה זה שם? — השם בא כדי לדעת איך קוראים לילדים. מהיכן באים השמות? כיצד נוצרו? — אלוהים אמר, ,הבה וניצור עתה ילדים, ואז ייקראו בשמות׳. מה פירוש ,להיקרא בשמות׳? — כדי לדעת מי הם הילדים. איך קיבל השולחן את שמו בהתחלה? — אלוהים אמר, ,ייעשו השולחנות כדי שהאדם יאכל עליהם וידע בשביל מה נעשו׳.״

כאב (8;11): „איך קיבלה השמש את שמה בהתחלה? — היא נקראה כך. על־ידי מי? — על־ידי האנשים. אילו אנשים? — אדם הראשון,״ וכו׳.

כל התשובות דומות. לדעת רוב הילדים נוצרו השמש, השמים, ההרים, הנהרות וכו׳ על־ידי אדם הראשון (או האנשים הראשונים), אך בעיה זו תידון להלן ואינה מענייננו כאן.

ולבסוף, במשך השלב השלישי, אין השמות ניתנים על־ידי עושי הדברים, אלא על־ידי בני־אדם אחרים, „מלומדים״, וכו׳.

קאוּד (9½): „השמש נקראה בשם, ,שמש׳ על־ידי אדם אחד ואחרי־כן כבר ידעו הכל שזה שמה. מי היה אותו אדם? — מלומד. מה זה ,מלומד׳? — אדם היודע הכל. איך הוא מצא את השמות? מה תעשה אם תהיה מלומד? — אני אנסה לחשוב על שמות. איך? איפה? — בראשי.״

קאוד הוסיף ואמר, שאלוהים עשה את השמש, את האש וכו׳, וכי שמות אלה ניתנו להם על־ידי „חכמים״, „מלומדים״.

התשובות שניתנו על השאלות מן הסוג השני מראות ירידה הדרגתית

בריאליזם השמני. במשך השלב הראשון נעוץ השם בתוך הדבר גופו. בשלב השני מקור השם באדם, אך הוא נוצר עם האובייקט עצמו. השם עדיין מהותי לאובייקט, ועדיין הוא שוכן בקרבו. רק במשך השלב השלישי רואים הילדים את השם כנובע מן האדם החושב על האובייקט.

העיון בשאלה 6 (עיין לעיל) מאשר השקפות אלה. השאלה, כזכור, נוגעת לכך, אם לדברים היו שמות מתמיד או אם היו האובייקטים קיימים בטרם נקראו בשמות. שאלה זו עשוייה לשמש כהוכחה מחזקת לשאלה 2. אין להציג איפוא שתי שאלות אלה בזו אחר זו, שכן הילד יוציא בפשטות את מסקנותיו ממה שנאמר כבר, בלי לחשוב על הבעיה החדשה. אך אם הן נערכות בסדר המוצע לעיל, יטפל הילד בשאלה 6 כמו בבעיה חדשה ותשובתו עליה עשויה לשמש מיבחן לערך התשובות שהוא נותן לשאלה 2.

ברוב המכריע של המקרים תואמות התשובות לשאלות 2 ו־6, היינו בשלבים א׳ ו־ג׳ סבורים הילדים, כי האובייקטים לא היו קיימים בטרם ניתנו להם שמות, ואילו בשלב שלישי הם סבורים להפך. על שאלה 6, כמו על שאלה 2, אין הילדים עונים נכונה לפני גיל 9 ו־10.

צ ב ה (9½): „מה היו קיימים קודם, הדברים או השמות?" — ה ד ב ר י ם. האם היתה השמש קיימת לפני שניתן לה השם שמש? — ל א. — מדוע לא? — מ פ נ י ש ל א ה י ו י ו ד ע י ם א ז א י ז ה ש ם ל ת ת ל ה. האם היתה השמש לפני שאלוהים נתן לה את השם? — לא, מ פ נ י ש ל א ה י ה י ו ד ע מ א י פ ה ל ה ב י א א ו ת ה (הרעיון על אי־קיום אינו מסתבר להם על נקלה). אבל היא היתה קיימת כבר? — ל א. והאם היו עננים לפני שנקראו בשם זה? — ל א, מ פ נ י ש א ף א ח ד ל א ה י ה ב ע ו ל ם (!)" נסינו אז להציג לו שאלה מחוץ לתוכנית, שעלתה על דעתנו, כמובן, על־ידי המטאפיזיקה של צבה: „אם איזה דבר לא היה קיים, כלום היה יכול להיות לו שם? — ל א. לפני שנים רבות האמינו בני־אדם, שיש דג מסויים בים הנקרא „כימֵרה", אך באמת לא היה כלל דג כזה... יוצא איפוא, שדבר שאינו קיים יכול להיות בעל שם? — ל א. מ פ נ י ש ל ו א ל ו ה י ם ה י ה ר ו א ה, ש ה ד ב ר י ם א י נ ם ק י י מ י ם, ל א ה י ה נ ו ת ן ל ה ם ש מ ו ת. האם לפיות יש שמות? — כ ן, ובכן, יש דברים שאינם קיימים, שיש להם שמות? — ר ק פ י ו ת."

קושי זה להפריד את השמות מן הדברים יש בו עניין רב. השיחה הבאה הנוגעת בנושא זה, נמסרה לנו בידי ידידנו, ד"ר נוויל. ילדה בת 9 שואלת:

„אבא, האם אלוהים קיים באמת?" — האב עונה, שקיומו אינו ודאי לגמרי, ועל כך מעירה הילדה: „הוא קיים לבטח, מפני שיש לו שם!

מארט (8;10): „האם היה לשמש שם תמיד? — כן, תמיד היה לה שם, מרגע שנולדה. איך נולדה השמש? — בדיוק כמונו." תשובה דומה ניתנה ביחס לעננים, להר סאלֵב וכו׳.

פאט (10): „האם היתה קיימת השמש לפני שהיה לה שם? — כן. איך נקראה אז? — השמש. כן, אך האם היתה קיימת לפני שנקראה כך? — לא."

באב (8;11), שתשובותיו על שאלה 2 כבר הובאה קודם־לכן: „האם היה לשמש שם תמיד, או שהשמש היתה קיימת לפני שנקראה כך? — תמיד היה לה שם. מי נתן לה את שמה? — האנשים. — ולפני שאנשים נתנו לה את השם, כלום היתה קיימת? — כן. — איך נקראה אז? — שמש. — מי נתן לה את השם? — אנשים."

התשובות הבאות הן מפי ילדים, הסבורים כי הדברים היו קיימים בטרם נקראו בשמות. ילדים אלה הם בני 9 או 10, וכמעט כולם שייכים לשלב השלישי שהובחן לעיל.

מיי (10): „אמור לי, כלום היתה השמש קיימת לפני שנקראה בשם? — כן, האנשים נתנו לה את שמה. והאם היו עננים לפני שהיו להם שמות? — בוודאי."

זייל (9½): „האם היתה השמש קיימת לפני שהיה לה שם? — כן, היא כבר היתה. איך נקראה אז? — עדיין לא היה לה שם."

נבדוק עתה את השאלה 3. הואיל והריאליזם השמני מושרש עמוק בנפש הילדים עד לגיל 9 או 10, באופן שאין הם יכולים להעלות על דעתם, שהדברים קיימים בטרם נקראו בשמות, הרי שאלה 3, העוסקת בכך, כיצד נודעו לנו השמות, תיראה בעיניהם טבעית לגמרי. מר אודמאר ולאפנדל, מנהלות „בית הפעוטות" (הקשור למכון ז׳אן ז׳אק רוסו בז׳נבה), מסרו לנו, שהילדים עצמם שואלים שאלה זו באורח ספונטאני ביחס למקור הכתיבה, נושא שהם מגלים בו עניין רב. במקרים שהילד סבור, כי השם נובע מן הדבר, או כי כל הדברים קיבלו את שמותיהם מאלוהים, הרי השאלה כיצד נודע לנו שזהו שמה של השמש וכו׳ צפה ועולה בהכרח. אין איפה לראות בשאלה 3 שאלה נרמזת, משום שהיא מניחה קיומו של ריאליזם שמני, אלא היא מסקנה טבעית של

שאלה 2. יתר על כן, בדומה לשאלה 2, אין הילדים עונים עליה תשובה נכונה אלא לאחר גיל 9 או 10.

השלבים המתגלים על־ידי שאלה זו הם כלהלן: במשך השלב הראשון (5—6) סבור הילד, כי אנו יודעים את שמות הדברים מן ההתבוננות בהם גרידא. כדי לדעת שהשמש נקראת „שמש", די להסתכל בה. במשך השלב השני (7—8) טוען הילד, שאלוהים גילה לנו את שמות הדברים. במשך השלב השלישי (לאחר 9—10) מגיע הילד למסקנה, שהשמות נמסרו בעבר מאב לבן, למן היום שבו הומצאו.

אפשר לראות על נקלה, כי שלבים אלה מקבילים, הן מבחינה הגיונית והן מבחינה כרונולוגית, לשלושת השלבים שהובחנו לגבי שאלה 2, אף כי הפרטים אינם תואמים בדיוק. התשובות הבאות הן דוגמאות לשלב הראשון, היינו שאנו יכולים לדעתן, כי שם השמש הוא „שמש", אם נסתכל בה.

סטי (5½): „איך ידעו האנשים מה שם השמש? — אינני יודע, מפני שהם ראו אותה. מניין לך כי זה שמה של השמש? — אני ראיתי אותה. אמא אמרה לי. ומניין לאמך שזהו שמה? — מפני שהיא ראתה את השמש... למדנו זאת בבית־הספר." השם „סאלֶב" בא מן ההר עצמו, לדעת סטי. „מניין ידעו האנשים שהוא נקרא סאלב? — מפני שהוא הר גדול. ולכן קראו לו סלאב? — אמא אמרה לי את שמו. ומניין ידעה אמך? — אינני יודע. בבית־הספר לימדו. ומניין יודעים המורים בבית־הספר, ששם ההר סאלב? — מפני שהם ראו את ההר". וכן לגבי הירח: „האנשים ידעו שהוא נקרא ירח. מפני שראו אותו."

פרט (7) סבור, כאמור לעיל, כי השם סאלב „בא מן ההר עצמו. איך ידעו האנשים הראשונים ששמו סאלב? — מפני שהוא תלול. ואיך ידעו ששם השמש הוא „שמש"? — מפני שהיא מאירה. אבל מניין בא השם? — ממנה עצמה."

פראן (9): „מניין בא שמה של השמש? — מאלוהים. — ומניין לנו שהשמש נקראת „שמש"? — מפני שהיא בשמים. היא איננה על האדמה. היא מאירה בשמים. כן, אבל מניין לנו ששמה „שמש"? — מפני שהיא כדור גדול. יש לה קרניים. אנו יודעים שקראו לה „שמש". אך מניין ידוע לנו ששמה היה „שמש"? הלא אפשר היה לקרוא לה בשם אחר? — מפני שהיא נותנת לנו אור. איך ידעו האנשים הראשונים שהיא נקראת „שמש" ולא בשם אחר? —

מפני שהכדור הגדול היה צהוב והקרניים צהובות, ועל כן אמרו פשוט שזו שמש, וזו היתה שמש. (לכאורה, רומז כאן פראן על האופי השרירותי של מתן השמות, אך התשובות הבאות מוכיחות, שהרושם הוא מוטעה, על־כל־פנים אין פראן מוציא מסקנות מכך). מי נתן לשמש את שמה? — אלוהים אמר, שתהיה שמש בשמים. איך ידע איפוא אדם הראשון שקוראים לה שמש? — מפני שהיא במרום. למעלה. — כאשר אני מסתכל בך אינני יודע מה שמך. איך ידע אדם הראשון את שם השמש? — הוא ראה אותה. האם אלוהים אמר לו או גילה זאת בעצמו? — הוא גילה זאת בעצמו."
לאב (6½), הסבור, כפי שראינו, שהשם נובע מן הדבר עצמו, משוכנע שהוא גילה את שם השמש וכו׳, אך לא שמות קשים, כגון סאלב. „אתה גילית בעצמך את שם השמש? — כן. ושל ההר סאלב? מניין ידעת ששמו סאלב? האם גילית זאת בעצמך או מישהו אמר לך? — אמרו לי. והשמש? — בעצמי. והעננים? — בעצמי. והשמים? — אמרו לי. ושם הירח? — בעצמי. ואחותך הקטנה גילתה את השמות בעצמה או אמרו לה? — היא מצאה בעצמה."

התשובות יש בהן עניין, שכן על אף שהן מביאות את הריאליזם השמני עד לקיצוניות, אין הן חסרות־שחר. ואכן, אף כי הילדים חושבים, כי די להסתכל בעצם כלשהו כדי לדעת את שמו, הרי אין להסיק מכאן, שהם רואים את השם כאילו הוא כתוב ממש על העצם. לגבי ילדים אלה מהווה השם רק חלק מהותי מן הדבר — השם „סאלב" כרוך בהר תלול, השם „שמש" — בכדור צהוב, מאיר ושולח קרניים, וכו׳. אך יש גם לציין, כי לילדים אלה אין מהותו של הדבר בבחינת מושג ערטילאי, אלא הוא הדבר כשלעצמו. קיימת אצלם ערבוביה גמורה בין המחשבה על הדברים שהם חושבים עליהם. השם דבוק איפוא בעצם, לא כעין תווית, אלא כאיכות סמויה בתוכו. למען הדיוק אין לומר איפוא, כי השם „שמש" מורה על כדור צהוב, אלא שהכדור הצהוב, שהוא השמש, מכיל בתוכו את השם „שמש".

תופעה זו מקבילה ל„ריאליזם השכלי", אשר מ. ליקה (M. Luquet) גילה בציורים של הילדים. הם מציירים מה שידוע להם על העצמים ולא מה שהם רואים בהם, אך הם חושבים, כי מציירים בדיוק מה שהם רואים.

עלינו לעבור עתה לשלב השני (הגיל הממוצע 7—8). בשלב זה אין שמות הדברים מתגלים מתוך ההסתכלות בהם, אלא הם ניתנו על־ידי אלוהים.

צבה (9½): „מניין ידעו האנשים הראשונים שהשמש נקראת שמש? —

מפני שאלוהים אמר זאת לנוח. ואיך הם ידעו שההר סאלב נקרא סאלב? — אלוהים אמר לנוח והוא מסר לאנשים המלומדים. כלום נוח חי בארץ זאת (בשווייץ)? — כן. אם יבוא לכאן, ילד כושי קטן, שלא ראה מימיו את ז׳נבה או את סאלב, כלום ידע מה שם ההר? — לא. מדוע? — מפני שלא ראה מעולם את ז׳נבה. האם ידע את שם השמש, כאשר יסתכל בה? — כן. מדוע? — מפני שראה אותה גם בארצו. אך האם ידע שהיא נקראת ,שמש׳? — כן. מפני שהוא זוכר זאת. אך האם מי שלא ראה מעולם את השמש ידע את שמה כשיסתכל בה? — לא.״

די לזעזע מעט את השקפותיו של הילד, בשביל שיחזור לתת תשובות מן השלב הראשון. התשובות הבאות הן דוגמה להיסוסיו של הילד:

מארט (8;10): „מניין יודעים האנשים מה שם השמש? — מפני שאמרו להם. מי אמר? — אלוהים. האם אלוהים אומר גם לנו כל מיני דברים? — לא. איך אנו יודעים אותם? — אנו רואים אותם. איך אנו רואים שהשמש נקראת שמש? — אנו רואים זאת. מה אנו רואים? — את השמש. אבל איך אנו יודעים ששמה שמש? — אנו רואים זאת. מה אנו רואים? — את השם שלה. איפה אנו רואים את שמה? — במזג אוויר יפה. מניין אנו יודעים שהעננים נקראים עננים? — בגלל מזג האויר הרע. אבל איך אנו יודעים את שמם? — מפני שראינו אותם. את מה? — את העננים, וכו׳.״

ולבסוף, מצויים ילדים, אשר כדי להתחמק מן הקשיים, נזקקים הם לתשובות מן המוכן, שהם מוצאים בתיאולוגיה המקובלת:

פאט (10): „מי נתן את השם לשמש? — אלוהים. ואיך אנו יודעים את שמה? — אלוהים לימד זאת לבני־אדם. אילו אלוהים לא היה מגלה להם, כלום יכלו לתת לשמש שם אחר? — כן. האם ידעו ששמה של השמש ,שמש׳? — לא. ושם הדגים? — אלוהים לימד לבני־אדם.״

והרי דוגמה מן השלב השלישי (9—10):

מיי (10): „מניין לנו שמות הדברים? — הם עברו מאב לבן.״ כזכור, סבור מיי, שהשמות הומצאו על־ידי אנשים מיד לאחר שנוצרו הדברים.

בדיקת שאלה 3 העלתה בבירור אצל הילדים השקפות מוכנות מסויימות בהשפעת המבוגרים, וכן גם רעיונות ספונטאניים רבים. אך התשובות של הילדים מן השלב הראשון הן מקוריות לגמרי, והמהלך התקין של שלושת השלבים הבאים בזה אחר זה, שבחלקן התשובות הן פרי מחשבותיו העצמיות של הילד. למעשה, רק לאחר שהילד מפותח במידה מספקת, בשביל לנטוש את השקפותיו מן השלב הראשון, רק אז הוא נזקק לרעיונות דתיים שלמד מפי אחרים.

ב. מקומו של השם

הילדים הצעירים מאוד סבורים, שדי להסתכל בשמש בשביל לדעת ששמה „שמש". השאלה הטבעית שיש להציג אז לילד היא: „היכן הוא השם?" זהו בעצם תוכנה של שאלה 4. הדרך הנכונה של הצגת השאלה לילד היא להזכיר לו, שהדבר והשם אינם אותו דבר, ואז לשאול אותו: „ובכן, היכן נמצא השם?"

לאחר שאלה 3, אין שאלה זו נראית חסרת־שחר. אפשר שהיא נראית קשה מדי, אך בדומה לשלוש השאלות הקודמות, נותנים הילדים תשובות בגיל 9 או 10 על שאלה 4 בלי כל הרמזה מצדנו. יתר על כן, התשובה אינה ניתנת לפתע ובבת־אחת בגיל מסויים, כביכול לא היתה השאלה מובנת זמן רב לילד ופתאום נתחוורה לו, לאחר גילויים שרמזו על התשובה. להפך, מן התשובות הפשוטות ביותר עד הנכונות ישנה התפתחות הדרגתית, ודבר זה מצדיק את הצגת השאלות. ועוד — בכל שלב ושלב יש חפיפה מסויימת של התשובות האינדיבידואליות.

אף כאן מצויים שלושה שלבים. במשך השלב הראשון (5—6) מקומם של שמות הדברים בתוך הדברים עצמם; במשך השלב השני (7—8) מצויים השמות בכל מקום, או בשום מקום, וכפי שנראה להלן הרי זה היינו־הך; ולבסוף, במשך השלב השלישי (9—10) מצויים השמות בקול, אחרי־כן בראש ובסוף במחשבה עצמה. אך מיון זה אינו כפוף לסימטריה מזוייפת. הגיל הממוצע של הילדים, המהווה כל שלב, הוא כלהלן: בשלב ראשון — 6, בשני 7⅔, בשלישי 9½.

הדוגמאות הבאות הן מן השלב הראשון. מקום השם נמצא בדברים עצמם. הדוגמה הראשונה היא מסובכת למדי ומגלה מיד את טיב השקפותיו של הילד.

פ ר ט (7) סבור, כפי שראינו לעיל, שהשמות נובעים מן הדברים עצמם,

וכי די להסתכל בעצם כלשהו בשביל לדעת מה שמו. לאחר השאלות שהובאו לעיל, הוא עדיין מחזיק בדעה, כי שמה של השמש בא „מעצמה". „איפה נמצא שמה של השמש? — בפנים. בפנים מה? — בפנים השמש. היכן שמו של סאלב? — בפנים. בפנים מה? — בפנים הסאלב. היכן נמצא שמם של העננים? — גם כן בתוכם. איפה השם שלך? ...אמור לי, איפה נמצא השם שלך? — נתנו לי את השם. נכון, אך היכן הוא? — הוא כתוב בפנים. איפה? — בספר. איפה שמו של היורה? — ביורה. מה פירוש, ששמה של השמש כתוב בפנים השמש? — מפני שהיא חמה(!) אם נוכל לפתוח אותה, כלום נראה את השם? — לא. ומדוע שמו של הסאלב הוא בתוך הסאלב? — מפני שיש בו אבנים. ומדוע שמם של העננים הוא בתוך העננים? — מפני שהם אפורים. והיכן שמו של האגם? — עליו. מדוע? — מפני שהוא לא בתוכו. מדוע לא בתוכו? — מפני שיש שם מים בפנים. מדוע נמצא שמו של האגם עליו? — מפני שהוא לא יכול להיכנס בתוכו. האם המלה ,אגם' כתובה עליו? — לא. מדוע שם האגם נמצא על המים? — מפני שהוא לא יכול להיכנס פנימה. האם הוא על פני המים? — לא. היכן הוא? — הוא איננו בשום מקום."

ברור איפוא למה התכוון פרט. המלה טמונה בתוך העצם, מפני שהיא חלק מהותי של העצם. היא לא כתובה עליו; היא בתוך השמש, מפני שהשמש חמה, היא בתוך הר סאלב, מפני שהסאלב הוא תלול, סלעי וכו'. יש כאן ריאליזם שמני, כפי שהגדרנו לעיל, היינו שהעצם מכיל את השם בפנימיותו, בתוך תוכו, אף כי אינו נראה לעין. אך כשהוא נשאל על האגם, גולש פרט לריאליזם חומרי יותר: הוא נרתע מלמַקם את השם באגם. היסוסים אלה הם רבי־משמעות, והם מראים בעליל את כוחו של הריאליזם הילדי. אך כשהוא נדחף למבוי סתום של שאלות ותשובות חסרות־שחר, הוא משליך יהבו על ההשערה, האופיינית לשלב השני, והוא מצהיר, כי השם מצוי בתוך העצם. אך השאלות שלנו הן שדחפו אותו להיזקק לסברה זו, והיא עדיין רופפת בידו ביותר, ומיד לאחר־מכן הוא מתנער ממנה. כשפרט השיב את תשובתו האחרונה צלצל הפעמון והוא יצא לשחק ל־20 רגעים. אחרי־כן נמשכו השאלות והתשובות כלהלן:

„היכן מצויה המלה „אגם"? — היא בתוך האגם, בגלל

המים (!)". פרט משווה בעניין זה את האגם לשמש ולעננים וכו'... אנו מנסים איפוא בדרך אחרת: „כיצד קרה הדבר, שאנשים נותנים שם לשמש, והשם נכנס אחר־כך לשמש? — (בצחוק) זה לא כך, רק אנחנו אומרים זאת. ובכן, איפה נמצא השם של השמש? — הוא איננו בשום מקום. האם הוא בראש? — לא. מדוע לא? — מפני שאנו חושבים זאת (שוב ערבוב העצם עם המחשבה; ברגע שאנו חושבים על השמש, שוב איננה בראשנו). אך אם השם הוא בראש, כלום אין אנו יכולים לחשוב עליו? — כן (בהיסוס). אם כן, השם הוא בראש? — בראש (עונה, אך אינו משוכנע). האינך בטוח בכך? — לא. מדוע אתה חושב, שהשם אינו בראש? — מפני שהוא בשמש."

העניין שיש בתשובות אלה הוא התנגדותו של פרט ללחץ ההרמזות שלנו והודייתו בסוף בריאליזם, שכוחו עדיין גדול כמו בתחילה: לחשוב על השמש פירושו, כי השם נמצא „בתוך השמש."

הדוגמאות הבאות הן מאותו סוג עצמו:

הורן (5;3) אומר, שהשם הוא „מה שאנו משתמשים בו, כאשר אנו רוצים לומר משהו, או לקרוא למישהו. איפה נמצא שם השמש? — למעלה, בשמים. איפה? — בשמש. איפה נמצא שמך? — כאן (מצביע על החזה). הורן ממשיך ואומר, כי שם הסאלב הוא בתוך הסאלב „מפני שאתה אינך יכול ללכת עליו". על מי? — על השם. אחרי־כן עובר הורן לתשובות של שלב מאוחר יותר.

מארט (8;10): „היכן שמה של השמש? — בשמים. כלום השמש היא בשמים או שם השמש? — שמה. מדוע בשמים? — מפני שהוא בשמים..."

פאט (10) נמצא על קו־הגבול בין שלב זה והבא אחריו. „היכן מקומם של השמות? — בראש. איפה שמה של השמש? — בראש." פאט קבע כמה רגעים לפני זה שהשמש יודעת את שמה. אנו מנסים להוציאו מכלל טעות: „היא אינה יודעת את שמה? — לא, השמש אינה יודעת. ובכן, איפה נמצא השם? — בראשי (שלב שלישי). והיכן שמו של הירח? — בראשו. והשם של השמש? — בראשה"(!).

בקצרה, בדיקת השלב הראשון מעלה בבירור, כפי שקבענו לעיל, כי בשלב הפרימיטיבי מהווה שם העצם חלק מהותי ממנו. אך אין זאת אומרת, שהשם רשום עליו או מוצג בו באורח חומרי. הוא חלק ממהותו. הוא סימן

אופייני לו, אף כי לא רוחני, שכן הילד אינו רואה את הקול, כמהות לא־חומרית, אם כי הוא סמוי מן העין.

במשך השלב השני (7—8) נפרד השם מן העצם, אך הוא אינו מאותר עדיין בסובייקט החושב. השם נמצא עתה בכל מקום, או יותר נכון במקום שהוא מבוטא. ילדים אחרים עונים, שהשם איננו בשום מקום, כפי שפֶּרט טען לפני זמן קצר. אך אין פירוש תשובה זו, שהשם הוא לא־חומרי ומקומו במוח, שכן הילדים המגיעים למסקנה זו (השלב השלישי), טוענים תחילה, שהשם נמצא בראש או בקול. „שום מקום" פירושו רק שהשם שוב אינו שוכן בתוך העצם. תשובה זו עדיין פרימיטיבית היא ושכיחה רק אצל הילדים, הנמצאים עדיין בשלב הראשון.

רוֹק (6½, ילדה) היא דוגמה טיפוסית של השלב השני: „עכשיו אמרי לי, היכן נמצא שמה של השמש? — בשמים. השמש היא בשמים, אך שמה היכן? — בשמים. היכן? — בכל מקום. איפה? — בכל הבתים. האם שם השמש מצוי כאן? — כן. איפה? — בכיתות של בית־הספר. — היכן בכיתות? — בכל מקום. האם הוא בחדר זה? — כן. ואיפה עוד? — בפינות. איפה נמצא שמו של ההר סאלב? — בבתים. איפה הוא בבית הזה? — בכיתות. האם הוא כאן? — כן. איפה? — שם. (מצביעה על התקרה). איפה? — בחלל הריק. כלום את יכולה לראות את השם סלאב? — לא. לממש אותו? — לא. לשמוע? — לא. ואיפה השם שלך? — בבית. באיזה בית? — בכל הבתים שיודעים אותו. — האם הוא בבית זה? — כן. — מדוע? — מפני שהוא יודע אותו. איפה הוא? — בפינות. את רואה את הבית ממול? האם נמצא שם שמך? — לא. מדוע? — מפני שהאנשים שם אינם יודעים אותו. אם מישהו ייכנס לכאן, כלום ידע ששמך נמצא בחדר הזה? — לא. האם לא יוכל לדעת לעולם? — רק אם יאמרו לו. מאימתי נמצא השם שלך בחדר הזה? — מהיום, מעכ־שיו. כמה זמן הוא יימצא פה? — עד הערב. מדוע? — מפני שכו־לם הולכים אז מכאן. — אנחנו נלך בשעה 4. עד מתי יהיה פה השם שלך? — עד שעה 4. מדוע? — מפני שאני אהיה כאן עד אז. נניח שאת הולכת, ואנחנו נשארים כאן, האם יישאר פה שמך? — כן, הוא יישאר. עד מתי? — עד שתלכו. איפה יהיה שמך, כאשר נלך מכאן? — אצל אנשים אחרים. — אצל מי? — אצל אנשים שמכירים אותו. איך הוא ייכנס אצל האחרים? — דרך החלון. —

והאם יהיה השם גם בבית שאני הולך לשם? — כן. איפה? — במטבח (רוק גרה במטבח שבביתם). איפה במטבח? — בפינות הקטנות. כלום אין שמך נמצא בראשינו? — כן. מדוע? — מפני שאמרתי את השם שלי. האם איננו איפוא בפינות הקטנות? — כן, הוא נמצא שם.״

דעתה של רוק ברורה בהחלט, למרות שהיא מובעת בצורה חסרת־שחר: השם שוב אינו נמצא בעצם, אלא הוא מתחבר עם האנשים שיודעים אותו. רעיון זה מציין התקדמות ניכרת מן השלב הראשון. אך השם עדיין איננו נמצא בתוכנו — מקומו בקול, ובמקום שהשם הובע בקול, שָם הוא נשאר באוויר הסובב אותנו. כאשר רוק אומרת, שהשם מתלווה אלינו, שהוא יוצא ונכנס דרך החלון וכו׳, אין להסיק, שהיא מאמינה בכך פשוטו כמשמעו. היא איננה יכולה לתאר לעצמה דרך אחרת, בה מלווה אותנו הידיעה המילולית, פשוט משום שלא חשבה מעולם על כך. דוגמה זו מראה, כי השם קשור עם הסובייקט החושב ולא עם האובייקט, אולם השם הוא משהו חיצוני לסובייקט ומקומו בקול, הווה אומר, גם בחלל הסובב אותנו וגם בפה. החלק האחרון של המיבחן העלה זאת בפירוש; רוק רצתה להניח, לפי הרמזה מצדנו, כי שמה נמצא בראש, אך היא סרבה לוותר על הרעיון, כי הוא נמצא ב„פינות הקטנות.״

סטי (5½) עונה באורח ספונטאני, כי שם הירח „איננו בירח. איפה הוא? — אין לו מקום. מה פירוש? — פירוש הדבר, שאיננו בירח. ובכן, איפה הוא? — בשום מקום. אך כאשר מבטאים אותו, היכן הוא נמצא אז? — בירח (חזרה לשלב ראשון). ואיפה הוא השם שלך? — אצלי. ושלי? — בך. אך כאשר אני יודע את שמך, היכן הוא אז? — הוא בך, אם אתה יודע אותו. ושם הירח? — הוא בירח. ואם אנחנו יודעים אותו? — הרי הוא בנו. — איפה הוא כאשר הוא בנו? — בכל מקום. איפה זה? — בקול.״

השלב השני מעניין מנקודת־ראות הדואליזם בין הצד הפנימי והחיצוני, והוא מאשר באופן מובהק את הדברים שהעלינו ביחס למחשבה, כלומר שהיא מצויה גם בתוכנו וגם באוויר הסובב אותנו. נכון, שבמקרה של מלים ושמות זוהי השקפה לגיטימית במובן ידוע, הואיל והמלה מוכרחה לחצות את האוויר בטרם הגיעה לאוזני השומע.

אולם שינוי יסודי מבדיל בין השקפתנו ובין זו של הילד בשלב השני; שכן למרות שהוא מסכים, כי השמות נמצאים באוויר, הרי נעלם ממנו

לחלוטין, שמקורם הוא בתוכנו גופא. התהליך הוא צנטריפטאלי ולא צנטרי־פוגאלי. השם בא, לדעתו, מן האובייקט והוא מופיע בקול; נכון, הוא נדחף אז שוב על־ידי הקול, אך בשום מקרה אין הוא נובע במישרין מ„מחשבה פנימית".

השלב השלישי, לעומת זאת, מאופיין בכך, שהילד מגלה, כי השמות מצויים בתוכנו ונובעים מפנימיותנו. הילד קובע מיד, כי הם „בתוך הראש". שלב זה זמנו חל בגיל 9 או 10.

אף־על־פי־כן אין זה קל להבדיל תמיד בין השלב השלישי ובין השלב השני. שלוש הדוגמאות הבאות ניתנות להחשב כשלבי־ביניים: מקום השמות הוא גם בפה וגם בקול.

באב (8;11): „איפה נמצא שמה של השמש?" — מעבר לכאן. איפה? — מעבר להר. האם השמש נמצאת שם או שמה של השמש? — השמש. ואיפה שמה של השמש? — אינני יודע... בשום מקום. כאשר אנו מדברים על השם, היכן הוא נמצא אז? — מעבר לכאן, מעבר להר. האם שמה של השמש נמצא שם? — השמש. כאשר אנו מדברים, איפה נמצא השם של השמש? — בפה. ואיפה השם של הר סאלב? — בפה. ושם האגם? — בפה."

מיי (10): „איפה נמצא השם של השמש? — בקול, כשאנו מבטאים אותו."

קאוד (9½): „איפה נמצאת המלה ,סלאב'? — בכל מקום. מה פירוש? האם היא בחדר זה? — כן. מדוע? — מפני שאנו מבטאים אותה. — איפה היא בחדר זה? — בראשים שלנו. — האם היא בראשינו או בחדר? — היא בראשים שלנו ובחדר הזה."

הדרך היחידה להסביר תשובות אלה הוא להתייחס להקשר בה ניתנו. כפי שכבר ראינו לעיל (קטע א'), רואה באב את השמות כאילו נוצרו יחד עם הדברים, בעוד שההסברים של קאוד ומיי הם מפותחים יותר. נכון יהיה איפה לשייך את מיי ואת קאוד לשלב השלישי, ואילו באב, שלדעתו השמות מגיעים מן הדברים אל הקול, עדיין שרוי בשלב השני. אולם קאוד, לעומת זאת, רק קרוב מאוד לשלב השני, ולמעשה יש לראותו כשרוי בשלב־ביניים.

הדוגמה הבאה שייכת בעליל לשלב השלישי:

בוס (10): „איפה נמצאים השמות? שם השמש, למשל? — בראש.

בראשו של מי? — בראשים שלנו, בראשו של כל אחד, חוץ מאלה שאינם יודעים אותו.״

בקצרה — ברור, ששאלה 4 מולידה תשובות, המתפתחות בהתמדה עם הגיל והמאשרות במלואן את התוצאות שהושגו על־ידי השאלות הקודמות. עלינו לברר עתה שאלה 5, היינו האם הדברים יודעים את שמותיהם: כלום יודעת השמש, שהיא נקראת שמש וכו׳. ניתן, כמובן, לשאול, אם אין בריאליזם השמָני של השלבים הראשונים יסוד של אנימיזם. במלים אחרות, כלום הימצאות מקום השם בעצם נובעת בחלקה מפני שהעצם יודע את שמו? תשובתו של פאט ברורה בנקודה זו: הוא סבור, כפי שראינו, כי השמות נמצאים ב„ראשי״ הדברים, כלומר הדברים יודעים את שמותיהם. אך לא מצאנו יחס קבוע בין הריאליזם השמני ובין ידיעת האובייקטים את שמותיהם. פאט, למשל, מאתר את השמות בדברים, אך סבור, כי הם אינם יודעים את שמותיהם וכו׳.

אף־על־פי־כן מביאה שאלה 5 תוצאות מעניינות. נתגלו תשובות מארבעה סוגים. ראשית, יש ילדים, המניחים, כי כל דבר יודע מה שמו:

פראן (9): „האם הדג יודע מה שמו? — כן, מפני שאפשר לקרוא לו אלתית או טרוטה. האם הזבוב יודע מה שמו? — כן, מפני שאנו קוראים לו זבוב, או דבורה או צרעה.״ תשובות דומות ניתנו לגבי אבן, שולחן וכדומה. „האם העפרון יודע מה שמו? — כן. — איך? — מפני שכתוב עליו איפה עשו אותו. האם הוא יודע שהוא שחור? — לא. האם הוא יודע שהוא ארוך? — לא. איך הוא יודע שיש לו שם? — מפני שהיו שם אנשים שאמרו, כי הוא צריך להיות עפרון.״ העננים אינם יכולים לראות אותנו, „מפני שאין להם עיניים״, אך הם יודעים את שמותיהם, „מפני שהם יודעים שהם נקראים עננים״.

שנית, מצוי מספר רב יותר של ילדים, המגבילים את ידיעת השם רק לגופים בעלי תנועה:

מארט (8;10): „האם הכלב יודע מה שמו?״ — כן. האם יודע הדג שהוא נקרא דג? — כמובן. האם יודעת השמש את שמה? — כן, מפני שהיא קיבלה שם זה. האם יודעים העננים שהם נקראים עננים? — כן, מפני שהם קיבלו שמות והם יודעים אותם. האם הגפרורים

יודעים שהם נקראים גפרורים? — לא. כן. — כן או לא? — לא, מפני שהם לא חיים. האם הירח יודע את שמו? — כן. מדוע? — מפני שהוא חי, הוא נע(!) היודעת הרוח את שמה? — כן. מדוע? — מפני שהיא נושבת. האם יודע נהר רוֹן שהוא נקרא כך? — כן, מפני שהוא הוא נהר רון. האם הוא חי? — כן, מפני שהוא זורם אל הא־רב. האם יודע האגם את שמו? — כן, מפני שהוא נע. האם הוא יודע שהוא נע? — כן, מפני שהוא הנע(!)".

שלישית, ישנם ילדים הסבורים, כי רק בעלי־חיים או צמחים, או בעלי־חיים בלבד, יודעים את שמותיהם. אפילו ילדים בעלי אינטליגנציה מפותחת, כגון מיי, מניחים, שהעצים יודעים, אולי, שהם נקראים עצים.

מיי (10): „היודע הכלב את שמו? — כן. ודג? — כן, מפני שאם אנו יודעים, שאנו שייכים לעולם (כלומר שאנו בני־אדם), יודעים זאת גם הדגים. והאם יודעת השמש, שהיא נקראת שמש? — לא. האם יודעים העצים שהם נקראים עצים? — לא, מפני שאיננו יכולים לומר להם זאת. מדוע? — מפני שלא יבינו. הם אינם יודעים איפוא מה שמם? — אולי כן ואולי לא. מדוע, ,אולי לא'? — העצים אינם יכולים ללמוד. ומדוע ,אולי כן'? — הם רואים עצים אחרים מסביבם וחושבים שהם גם כן אותו דבר. ומה קורה אז? — הם יודעים שהם אלונים, אך לא מבינים זאת."

ולבסוף, יש ילדים השוללים ידיעת השם אצל כל העצמים. הגיל הממוצע של קבוצה זו הוא 9—10. הילדים, המסמיכים ידיעת השם עם תנועה (בדומה למארט), גילם הממוצע הוא 7. התפתחות זו תואמת בדיוק את התוצאות שנביא להלן במחקר האנימיזם של הילד.

ג. ערכו הפנימי של השם

עד כה בדקנו את השמות מן האספקט האוֹנטוֹלוגי, כביכול, היינו קיומם, מקומם ומקורם. עתה נותר לנו לדון בהם מן האספקט ההגיוני. האם השמות הם רק אותות בלבד, או שיש להם ערך הגיוני פנימי? שני אספקטים אלה קשורים זה בזה במהודק, וברור, כי השמות, במידה שמקומם בתוך העצמים, ראויים להחשב כבעלי ערך מוחלט. אך אף כי הריאליזם האונטולוגי והריא־ליזם ההגיוני של השמות הם בעלי אותם שורשים, הרי זמן קיומם עשוי

להיות שונה. ודבר זה — היינו שהריאליזם ההגיוני קיים זמן רב יותר מאשר האונטולוגי — רוצים אנו להוכיח להלן. על השאלות 7, 8 אין הילדים עונים כהלכה, למעשה, לפני גיל 10, 11, 12, ואפילו הילדים המאתרים את השם ב„ראש" והמאמינים במקור המאוחר של השמות, ממשיכים להחזיק בדעה, שהשמות אינם מבטאים את העצם, אלא את הרעיון של העצם; למשל, השמש נקראת כך, מפני שהיא מאירה, עגולה וכו׳.

נתחיל בשאלה 8 — כלום עשויים השמות להתחלף? ניתן להבחין בשני שלבים לגבי התשובות על שאלה זו. לפני גיל 10 עונים הילדים בשלילה, לאחר גיל 10, בממוצע, הם עונים, כי השמות יכולים להתחלף. בין שני שלבים אלה היו גם שלבי־ביניים אחדים. הדוגמאות הבאות מן השלב הראשון:

פרט (7): „האם שמך אלברט? — כן. האם יכולת להיקרא הֶנרי? כלום זה היינו הך? — לא. כלום יכול היה הר סאלב להיקרא „,יורה׳, והיורה ,סאלב׳? — לא. מדוע לא? — מפני שהם לא אותו דבר. — והאם יכול הירח להיקרא ,שמש׳, והשמש — ,ירח׳? — לא. מדוע לא? — מפני שהשמש מחממת והירח מאיר".

רוק (6½) מניח, שאלוהים יכול להחליף את השמות: „האם יהיו אז השמות נכונים או לא? — לא נכונים. מדוע? — מפני שהירח חייב להיות ירח והשמש חייבת להיות שמש."

פראן (9): „האם אפשר לתת לשמש שם אחר? — לא. מדוע? — מפני שהשמש היא רק שמש, והיא לא יכולה לקבל שם אחר."

צבה (9½) יודע קצת גרמנית, וניתן היה לצפות, שהוא יודע את טיבם היחסי של השמות. אך הוא לא ידע זאת: „האם אפשר להחליף את השמות ולקרוא לדברים בשמות אחרים? שמך לואיס, האם אפשר היה לקרוא לך שארל? — כן. האפשר לקרוא לכיסא זה ,שטול׳? — כן, מפני שזו מלה גרמנית. מדוע ישנם בגרמנית שמות אחרים? מדוע אין הם מדברים כמונו? — מפני שהם מדברים בצורה אחרת. האם יש לדברים יותר משם אחד? — כן. אמרת שאפשר להחליף את שמות הדברים, כלום יכולה השמש להיקרא ,ירח׳, והירח ,שמש׳? — לא. מדוע לא? — מפני שהשמש מאירה באור בהיר יותר מן הירח. היש לך אח? — כן, ז׳ילבר. האם יכול ז׳ילבר להיקרא ז׳יל? — כן. כלום יכולה השמש להיקרא ,ירח׳? — לא. מדוע לא? — מפני שהשמש אינה יכולה להשתנות, היא אינה יכולה להיעשות קט־

נ ה י ו ת ר. אך אילו היה כל אחד קורא לשמש ,ירח׳, ולירח ,שמש׳, כלום היינו יודעים שאין זה נכון? — כ ן, מ פ נ י ש ה ש מ ש ה י א ת מ י ד ג ד ו ל ה י ו ת ר, ה י א ת מ י ד כ מ ו ש ה י א ו כ ך ג ם ה י ר ח. נכון, אבל השמש אינה משתנה, רק השם. כלום יכולה היא להיקרא ... וכו׳. — ל א. מניין יודעים ששם אחר הוא לא נכון? — מ פ נ י ש ה י ר ח מ ו פ י ע ב ע ר ב, ו ה ש מ ש ב ב ו ק ר.״

פ ו פ (10) טוען, שאי־אפשר להחליף שמות: „מ פ נ י ש ה ם ר צ ו ש ה ש מ ש ת י ק ר א ש מ ש. אילו היו האנשים הראשונים נותנים לשמש ולירח שמות אחרים, כלום היינו יודעים שהם לא נכונים, או שלא היינו יודעים זאת לעולם? — ה י י נ ו ר ו א י ם ז א ת. — כ י צ ד? — מ פ נ י ש ה ש מ ש ח מ ה, ו ה י ר ח ק ר.״

הדוגמה הבאה היא של שלב־ביניים, שבו עשויים השמות להתחלף אלא ש„הדבר לא היה טוב כל כך.״

ד ו פ ($7\frac{1}{2}$, ילדה, מפותחת מאוד) : „האם יכולה השמש להיקרא ,שולחן׳? — כ ן. איש לא היה מבחין בכך? — ל א. האם יכול השולחן להיקרא ,כיסא׳? — כ ן, ל א. — י כ ו ל או לא יכול? — כ ן י כ ו ל.״ כוכב נקרא „כוכב״, „מ פ נ י ש ה א נ ש י ם ח ש ב ו, כ י ה ש ם ה ז ה י ת א י ם ל ו ב י ו ת ר. מדוע? — א י נ נ י י ו ד ע ת. האם יכול היה להיקרא ,מסמר׳? — ז ה ה י ה ל א כ ל ־ כ ך ט ו ב.״

דופ מגלה התקדמות רבה בהבינה במידה ידועה את הצביון המוסכם של השמות, ובעיקר בהבינה, שאילו היו הדברים נקראים בשמות אחרים, לא היה איש מבחין בכך. אף־על־פי־כן היא מאמינה בהארמוניה מסויימת השוררת בין השם ובין הרעיון של העצם (אינסטינקט אטימולוגי, שדוגמאות רבות כמותה יובאו להלן), בלי שתנסה לקבוע את מהותה.

הדוגמאות הבאות מן השלב השני מוכיחות, כי הילדים מבינים, שאופיים של השמות אינו שרירותי לגמרי — לכך הם מגיעים בשלב מאוחר יותר — אלא מוסכם.

מ י י (10) : „היכולת להיקרא הנרי? — כ ן. האם יכלה היורה להיקרא ,סאלב׳, והסלאב ,יורה׳? — כ ן, מ פ נ י ש ה א נ ש י ם י כ ל ו ל ש נ ו ת א ת ה ש מ ו ת א ו י כ ל ו ל ת ת ל ה ם ש מ ו ת א ח ר י ם. היכולה השמש להיקרא ,ירח׳? — מ ד ו ע ל א? האם יכול דבר זה (שולחן) להיקרא

כיסא ודבר זה (כיסא) להיקרא שולחן? — כ ן. אילו נקראה השמש ,ירח', כלום היינו יודעים שאין זה שמה הנכון? — ל א. מדוע לא? — ל א היינו יכולים לדעת, שהשם לא נכון. מדוע לא? — מפני שאילו היו קוראים לשמש ,ירח', היו סבורים שכך שמה."

פ א פ (8;11): לאחר שענה תשובות פרימיטיביות תפס את טעותו ועל השאלה האחרונה ענה תשובה נכונה בהחלט: „האם יכול היה ההר סאלב להיקרא ,יורה', והיורה ,סאלב'? — כ ן. מדוע? — מפני שזה היינו הך. האם יכלה השמש להיקרא ,ירח' והירח ,שמש'? — כ ן. האם היינו יודעים שהשמות הוחלפו? — כ ן. מדוע? — מפני שהיו אומרים לנו. ואילו לא אמרו לנו, כלום היינו יודעים? — ל א. מדוע? — מפני שהשמות אינם רשומים על הדברים."

בגיל 9 או 10, בקירוב, כלומר בגיל שכבר ניתנות תשובות נכונות על השאלות הנ"ל, מניח הילד, שהשמות עשויים להתחלף, ואיש לא היה יודע על כך. אך אין תשובה זו מוכיחה כי לשם אין ערך פנימי. היא מעידה פשוט על היעלמות הריאליזם האונטולוגי: שוב אין השמות קשורים לדברים שהם מייצגים.

ואכן על השאלה 7 — „מדוע קוראים לעצם מיוחד בשם מיוחד?" — אין הילד עונה אלא לאחר שהוא יודע לענות על שאלה 8 („האם אפשר להחליף את השמות לדברים?"), והיא, למעשה, אחת השאלות הקשות ביותר. אם הילד מצליח לענות על שאלה 8, מוכיח הדבר, כי הוא רואה את השם כדבר מוסכם — בני־אדם החליטו לקרוא לשמש ,שמש', אך בטבעה של השמש עצמה אין שום דבר המאלץ אותנו לכנותה כך. אך השם שוב אינו שרירותי — הוא גם איננו סימן ואות סתם. להיפך, הוא מוצדק מטעמים אטימולוגיים. השם „שמש" מורה על אור, צורה עגולה וכו'. רק בגיל 11 או 12 חדל הילד לחפש הסברים כאלה לשמות, ובאופן כזה הוא מסוגל לענות על שאלה 7.

התשובות על השאלה 7 מתחלקות לשלבים הבאים: עד גיל 10 מבטא השם את מושג העצם. במשך השלב השני (10, 11) קיימת הארמוניה מסויימת בין השם ובין המושג של העצם; השם „הולם" את העצם וכו'. הווי אומר, מושג העצם עדיין קיים בו במידה מסויימת, אך אפשר היה לבחור בשמות אחרים, המכילים מושג זה עצמו. לבסוף, לאחר גיל 11, 12, אין השם מכיל בתוכו מאומה. הוא אינו אלא סימן בלבד.

להלן דוגמאות מן השלב הראשון:

הורן (5;3): „מדוע נקראת השמש ,שמש'? — מפני שהיא מתנהגת כאילו היתה שמש."
רוק (6): „מדוע נתנו לשמש את השם ,שמש'? — מפני שהיא מאירה. והסלאב? — מפני שהוא הר. מדוע נקראים ההרים ,הרים'? — מפני שהם לבנים."
באב (8;11) יודע לענות על שאלה 8, אך נכשל בתשובותיו לשאלה 7: „מדוע נקראת השמש כפי שהיא נקראת? — מפני שהיא אדומה. מדוע נקרא הירח ,ירח'? — מפני שהוא צהוב. והסאלב? — מפני שקוראים לו סאלב. מדוע? — מפני... בגלל סיבה כלשהי או סתם? — בגלל סיבה כלשהי. — איזו? ... מדוע נקראים העננים ,עננים'? — מפני שהם אפורים. האם המלה עננים פירושה שהם אפורים? — כן."
וייל (9½) מצליח גם הוא לענות על שאלה 8, אך סבור, כי השמש נקראת כך „מפני שהיא מחממת"; ושולחן נקרא ,שולחן' „מפני שהוא משמש לכתיבה" וכו'.
בופ (10): הסאלב נקרא כך „מפני שהוא מתרומם"; הכוכבים — „מפני שצורתם כזאת"; מקל — „מפני שהוא עבה", האם המלה ,מקל' מראה שהוא עבה? — הוא ארוך."
פראן (9): ההר סאלב נקרא כך „מפני שיש לו מורדות מכל הצדדים". (ראה תשובות פראן קטע א').

אפשר להוסיף דוגמאות כהנה וכהנה. בכולן מצוי עקרון אחד: המלה מחוברת תמיד להקשר שלה, עד שלבסוף רואה אותה הילד כמסמלת את ההקשר כולו.

אל השלב השני אפשר לשייך את הילדים, אשר אף כי אינם רואים בעליל את הקשר שבין השמות ובין תכנם, השים הם, בכל זאת, שקיימת הארמוניה ביניהם.

דופ (7½, ילדה): „מדוע נקראים הכוכבים ,כוכבים'? — מפני שהאנשים חשבו, שזהו השם הטוב ביותר. מדוע? — אינני יודעת." (ראה את תשובותיה של דופ לשאלה 8 לעיל). השמש נקראת ,שמש', „מפני שהשמש נותנת יותר אור (מאשר הירח) ואני חושבת שהשם ,שמש' הולם את השמש, מפני שהאנשים שנתנו לשמש שם זה חשבו שזהו השם הטוב ביותר."

מיי (10), שענה על שאלה 8, טוען, בכל זאת, שהשמש נקראת כך „מפני שהאנשים חשבו שזהו שם טוב ובהיר.״

דופ ומיי אינם טוענים, שהשם שמש מרמז על אור. הם אומרים רק שקיים ביניהם קשר מסויים. באורח עקרוני זה נכון, אך דעתם אינה תוצאה של היפותזה היסטורית אלא שיירי הריאליזם השמני.

בין הילדים שענו כהלכה על שאלה 7, היה מיי היחיד שהצליח בכך לפני גיל 11 או 12, והוא הגיע לפתרון נכון רק בסוף המיבחן ולאחר שנתן את התשובות הנ״ל.

מיי (10)... „מדוע נקרא הירח ,ירח׳? — מפני שהוא פשוט נקרא כך, בלי סיבה. מדוע נקרא ההר סאלב ,סאלב׳? — זהו שם שהאנשים נתנו לו. כלום יכול היה להיקרא ,ניצ׳בו׳? — בוודאי, מפני שגם זה שם.״

גן (11): „מדוע נקראת השמש כפי שהיא נקראת? — ללא שום סיבה, זה פשוט שם. והירח? — בלי סיבה. כל דבר יכול להיקרא בכל שם שהוא.״

רק אחרי שהילד מסוגל לענות על שאלה 7 ניתן להניח, שהוא מבין את טיבם השרירותי של השמות. הריאליזם השמני בצורתו האונטולוגית מסולק לאחר גיל 9 או 10, אך הריאליזם של הצורה ההגיונית אינו מתחיל להיעלם לפני 11 או 12. הריאליזם ההגיוני צומח איפוא מן הריאליזם האונטולוגי, אך מתקיים זמן רב יותר.

ד׳. מסקנות

עלינו להצביע כאן על הקשר בין הריאליזם השמני למושג החשיבה, שעסקנו בו בפרק הקודם.

לגבי הילד „לחשוב״ פירושו לדבר. דבר זה כרוך בשלושה בלבולי־מושגים ובשלושה דואליזמים. ראשית, אי־ההבחנה בין הסימן ובין הדבר עצמו: בעיני הילד אין המחשבה נפרדת מן האובייקט. שנית, ערבוב הצד הפנימי בחיצוני: המחשבה, לדעת הילד, מצויה גם באויר וגם בפה. ולבסוף, ערבוב העצם עם המחשבה: המחשבה היא מהות חומרית, קול, לחש וכו׳.

האם עיוננו בריאליזם השמני מאשר את קיומו של ערבוב־מושגים זה והאם הוא מראה כיצד הילד לומד להכיר את הדואליזמים המקבילים? דומה שכן.

ראשית כל, אי־ההבחנה בין הסימן ובין האובייקט היא כה מושרשת בטבעו של הריאליזם השמני, עד שאין צורך כלל לבדוק נקודה זו.

ערבוב הצד הפנימי עם החיצוני מתבלט, לכאורה, פחות. אף־על־פי־כן, קיומו של שלב שני, שבו הילד מתקשה באיתור השמות, משמש הוכחה ברורה לבלבול־מושגים זה. ואכן, כאשר הילד מבחין לראשונה בין השם ובין העצם הנקרא בו, הוא אינו קובע מיד את מקום השם ב„ראש": תחילה הוא מאתר אותו באוויר הסובב, ב„כל מקום". במלים אחרות, הקול הוא בעת ובעונה אחת בתוכנו פנימה ומחוצה לנו. והוא הדין גם במחשבה, שהיא גם ב„חוץ" וגם בפה.

ערבוב־המושגים השלישי אינו נמצא, למעשה, בשלב השני, אך נרמז בו.

את הגילים, שבהם מופיעים שלושה דואליזמים מקבילים אלה, יש לחקור כדי לגלות איך הילד מגיע להבחנת טבעה הלא־חומרי של המחשבה.

עד גיל 6 או 7 נעוץ מקור השמות בדברים עצמם. את השם מגלים על־ידי הסתכלות בדברים. הוא חבוי בתוכם וכו׳. צורה ראשונה ופשטנית זו של אי־ההבחנה בין הסימן ובין העצם נעלמת אי־שם בין גיל 7 ל־8. הערבוב של הצד הפנימי והחיצוני נעלם קרוב לגיל 9 או 10, כאשר השמות מאותרים ב„ראש". אך, כפי שראינו לגבי מושג החשיבה, אין הילד רואה את החשיבה כלא־חומרית לפני גיל 11.

דומה איפוא, שהילד מגלה תחילה, כי הסימנים נבדלים מן העצמים, ואז מובילה אותו תגלית זו לראות את המחשבה כפנימית. דיפרנציאציה מתמדת ומתקדמת זו בין הסימנים ובין העצמים, יחד עם ההכרה הגוברת בסובייקטי־ביות המחשבה, מופיעה בהדרגה ומביאה אותו לרעיון, כי המחשבה היא לא־חומרית.

אילו גורמים פסיכולוגיים אחראים להבחנה מתקדמת זו בין הסימנים ובין העצמים? קרוב לוודאי, שהסיבה היא ידיעתו הגוברת של הילד על מחשבתו הוא, המופיעה לאחר גיל 7 או 8. אך ידיעה זו כשלעצמה תלויה בגורמים חברתיים, כפי שניסינו להוכיח: על־ידי המגע עם הזולת ועל־ידי קיום דו־שיח עמו נאלצת מחשבת הילד לתהות על טבעה הסובייקטיבי ועל־ידי כך להכיר לדעת את תהליך החשיבה עצמו.

פרק 3
חלומות

הילד הוא ריאליסט, שכן עדיין לא נהיר לו ההבדל בין הסובייקט והאובייקט ומהו טיבה הפנימי של המחשבה. מכאן ברור, כי הוא ייתקל בקשיים חמורים, אם ינסה לתת הסבר לתופעה הסובייקטיבית ביותר — לחלומות. יש איפוא עניין רב לחקור כיצד תופס הילד את אופי החלומות, שכן הסבר החלום על־ידו מחייב הכרה בשניות שבין הצד הפנימי והחיצוני, ובין המחשבה הסובייקטיבית והעצם האובייקטיבי.

לשם כך עלינו להתעלם קודם־כל מן התוצאות שהגיעו אליהן בניתוח המנטאליות של האדם הפרימיטיבי, וביחוד מעבודתו החשובה של לוי־בריהל בתחום זה. ללא ספק ניתקל על כל צעד ושעל בהקבלות בין הילד ובין האדם הפרימיטיבי; אך דבר זה יבוא תוך מחקר הילד עצמו, ללא הנחות מוקדמות וללא חיפוש מכוון אחר הקבלות אלו.

הטכניקה, שבה חייבים אנו לנקוט לשם הגדרת מושגיו המקוריים של הילד על החלומות, היא מורכבת יותר מזו שהשתמשנו בה במחקרים הקודמים. קרוב לודאי, שהילדים ישאלו שאלות רבות על חלומותיהם ויקבלו הסברים מנוגדים, ביחוד במה שנוגע לחלומות־בעתה, ועלינו לעמוד תמיד על המשמר ולהשתדל לחזק כל תוצאה על־ידי שאלות נספות.

הדרך הרצויה ביותר לכך, היא, לדעתנו, מערכת שאלות הנוגעות לארבע נקודות, שיש להציגן בסדר קבוע. הראשונה מהן נוגעת ל**מקור החלום**. השאלות שאנו מציגים לילד בעניין זה הן כלהלן: „היודע אתה מה זה חלום? האם אתה חולם לפעמים בלילה? אם כן, ספר לי מניין באים החלומות?" שאלות אלו דיין לדובב את הילד, ביחוד אם הוא מאמין, שהחלומות באים „מן הראש". במקרה אם הוא סבור, שמקור החלומות הוא חיצוני, יש להמשיך בשאלות ולקבל ממנו תשובה על השאלה „כיצד הם נוצרים" וכו'. תשובה דו־משמעית ביותר היא: „הלילה עושה את החלומות." יש ילדים המתכוונים בפשטות לכך, כי אנו חולמים בלילות, ואילו אחרים סבורים, כי „עשן שחור" גורם להופעת החלומות, כלומר של דמויות מַשלות

בתוך החדר (ולא בתוך הראש). בקיצור, יש לחתור תמיד אל השורשים, אך בלי שהשאלות יכילו בתוכן הרמזה כלשהי ובלי לעייף את הילד או לדרבנו ל„תשובות אקראיות.״

נקודה שניה היא מקום החלום. בעיה זו משלימה את הראשונה, בוחנת ומאשרת אותה. כאשר הילד עונה, כי החלום בא „מן הראש״, הרי ייתכן, כי הוא מתכוון לשני דברים שונים לחלוטין. יכול שהוא סבור, כי החלום מתרחש בראש, או שהראש „מבצע״ את החלום בחדר. הוא עשוי לראות בחלומות משהו פנימי או חיצוני, בין הם „באים מאלוהים״ בין „מן הלילה״. חשיבות ראשונה במעלה נודעת איפוא למקום, שבו קובע הילד את התרחשות החלומות. יתר על כן, שאלה זו משלימה את בעיית מקום המחשבה והשמות, בו עסקנו בפרקים הקודמים. אלא שבתחום החלומות שאלה זו מולידה קשיים. אם השאלה מנוסחת כך: „איפה נמצא החלום בזמן שאתה חולם?״ הרי הסכנה נעוצה בכך, שהילד הסבור, כי החלום „הוא בראש״, יענה, שהוא נמצא „מולו״, „לפני עיניו״, מפני שהוא יחשוב, כי הוא נשאל היכן נדמה לו שהוא נמצא. התשובה „מולי״ או „מולנו״, לפעמים פירושה, שהחלום נתפס על־ידו באמת כמשהו המצוי ממש מולנו, ולפעמים כי החלום נראה „כאילו״ הוא נמצא „מולנו״. עניין זה דורש הבחנה זהירה. השאלות צריכות להיות איפוא מנוסחות כך: „כן, מולנו, אך האם החלום נמצא באמת מולנו או שכך נראה לנו?״ או לילדים קטנים יותר: „האם באמת יש משהו מולנו או שזה רק נראה לנו כך?״ וכו׳. אך רוב הילדים, המתארים את החלום כמשהו הנמצא „נגד עינינו״, „מולנו״, הם דוקא אלה, שאינם מסוגלים להבדיל בין משהו „שהוא קיים באמת״, ומשהו „שנדמה כאילו הוא מופיע כך״, ועל כן אינם מבינים את השאלה הבוחנת. אף־על־פי־כן יש לנסות ולשאול בכל מקרה.

כיוצא בכך חשוב להתחיל בנקודה הראשונה לפני שאנו שואלים „איפה נמצאים החלומות״, שאם לא כן עלולה להשתרבב בכך כעין הרמזה, באופן שהילד המתאר את החלום כ„מצוי מולנו״, יתפתה לחפש את מקור החלום במקום חיצוני, אף כי לא היה נוהג כך, אילו הקדמנו לשאול על מקור החלום.

נקודה שלישית, עניינה איבר החלום: „במה אתה חולם?״ ולבסוף, הנקודה הרביעית — שאלת „מדוע אתה חולם?״ שאלה זו רומזת על התשובה, שכן אם אתה שואל, למשל, את הילד „מדוע אתה חולם על אמך, על בית הספר וכו׳...״ הרי אתה רומז על סיבה. ואכן, כל הילדים מעל לגיל 7—8 נותנים הסבר סיבתי („מפני שחשבתי עליהם במשך כל היום״ וכו׳),

ואילו הצעירים יותר עונים על שאלת „מדוע" תשובה קדם־סיבתית. זוהי נקודה שיש להביאה בחשבון.

יצויין, כי כדי למנוע אפשרות של הרמזה, הרי להוציא שנים שלושה מקרים, שום ילד שהצגנו לו שאלות בנושא החלום לא נשאל קודם על ידינו ביחס לשמות, ורק מחציתם נשאלו בעניין המחשבה. את התשובות שקיבלנו ניתן למיין בשלושה שלבים שונים. במשך השלב הראשון (בגיל 5—6 בקירוב) סבור הילד, כי החלום בא מן החוץ, מתרחש בתוך החדר והוא חולם בעיניים. נוסף לכך, החלום הוא בשלב זה עמוס רגשות ביותר: החלומות באים תכופות כדי להעניש אותנו על שעשינו „משהו שלא היינו צריכים לעשות" וכו׳. במשך השלב השני (גיל 7—8 בממוצע), מניח הילד, כי מקור החלום הוא בראש, במחשבה, בקול וכו׳, אך החלום נמצא בחדר, „מולו". את החלום רואים בעיניים, היינו מסתכלים בתמונה הנמצאת מחוצה לנו. העובדה שהחלום הוא מחוצה לנו, אין פירושה שהוא ממשי — אין הוא אלא מעין תמונה המצויה בחוץ, כשם שדמות המפלצת במחשבתנו אינה קיימת במציאות. ולבסוף — במשך השלב השלישי (קרוב ל־9—10), החלום הוא פרי המחשבה, מקומו בתוך הראש (או בעיניים), ואנו חולמים באמצעות המחשבה או העיניים, בתוכנו פנימה.

א. שלב ראשון: החלום בא מן החוץ

קרוב לוודאי, שבזמן הראשון מערבב הילד את חלומותיו עם המציאות. בהקיצו משנתו, עדיין החלום בעיניו אמיתי ואובייקטיבי, וזכרון החלום מתערבב עם זכרונותיו הרגילים שבהקיץ. אין ספק, שהדבר הוא כך לגבי חלומות־בעתה. הכל יודעים, כמה קשה להרגיע ילד, שהקיץ זה עתה מחלום־בלהות, וכמה קשה לשכנע אותו, שהדברים שראה בחלומו אינם קיימים במציאות. כדי להדגים את הערבוב בין החלום ובין זכרונות הילד על מאורעות ממשיים, נביא כמה מקרים טיפוסיים מבין הזכרונות האישיים של עוזרינו.

והרי דוגמה:

„במשך כל ימי ילדותי האמנתי, כי עברה עלי רכבת. עד היום אני יכול להיזכר בפרטים המדוייקים של המאורע. ליד בית הורי היתה הצטלבות של הכביש עם פסי רכבת. בזכרוני המדומה עברה אמי את הכביש בדוחפה עגלת ילדים, ואילו עלי עברה כמעט הרכבת. הספקתי רק להפיל את עצמי פרקדן על הארץ. עדיין רואה אני כיצד הקרונות עוברים במהירות מעל לראשי.

אחרי־כן קמתי שלם ובריא וניגשתי לאמי. זהו זכרון מדומה, שהאמנתי בו במשך כל ימי ילדותי. רק בגיל 12 הוציאוני הורי מכלל טעות, כאשר התפארתי יום אחד (בפעם הראשונה), כי רכבת עברה עלי. הפרטים המדוייקים שנחרתו בזכרוני, מקורם, כנראה, בחלום על הצטלבות הרכבת, שהייתי רואה אותה יום־יום".

בדומה לזה האמינה אחת העובדות בילדותה, כי הוריה ניסו להטביעה בים. גם כאן הדיוק החזותי של הזכרון מראה על חלום.

החוקרת פייגין, עסקה בבעיה, כיצד מתחיל הילד להבדיל בין החלום ובין המציאות. היא מצאה, כי עד קרוב לגיל 9 אין הילד מסתייע בשיפוטו על חוסר־השחר שבחלום, אלא להפך — הניגוד בין החלום ובין עובדות החיים ובין השקפות האחרים הוא הוא המשמש לו אבן־בוחן לתפיסותיו עוד בגיל מוקדם יותר. אך בכל המקרים הוכיח המחקר, כי ההבחנה בין החלום והמציאות היא לא תמיד קלה, וכי ביחוד החלומות האמוציונאליים מתערבבים אצל הילד עם המציאות.

כיצד מסביר הילד את החלום בזמן שהוא כבר מסוגל להבדיל בינו ובין המציאות? הוא רואה את החלום כמין מציאות מַשלה, אך אובייקטיבית. בכך ניתן בנקל להיווכח. סאלי מצטט את ההערה הספונטאנית של ילד, שלא רצה לחזור לחדר מסויים — „מפני שהוא מלא חלומות."

באנק (4½) מתאר את החלום כעשוי מ„אורות" הנמצאים בחדר, „פנסים קטנים כאלה הנמצאים על אופניים". (כלומר פנסי האופניים המאירים בלילה). האורות באים „מן הירח, הנשבר לחלקים. הם באים בלילה". במלים אחרות, הוא מייחס את ה„אורות", היוצרים את החלומות, למקור האור, לירח, המתחלק לרבעים.

האַד (6;6): „היודע אתה מה זה חלום? — כאשר ישנים ורואים משהו. מהיכן הוא בא? — מן השמים. האם אתה יכול לראות אותו? — לא.(!) ...כן, כאשר ישנים. כלום היית יכול לראותו אילו הייתי שם? — לא. מדוע לא? — מפני שאתה לא ישן. האם אתה יכול לנגוע בו? — לא. מדוע לא? — מפני שהוא מולי." ואחרי־כן: „כאשר ישנים חולמים ורואים אותם (את החלומות), אבל כאשר לא ישנים לא רואים אותם."

קוּן (7;4) אומר, שהחלומות באים „מן הלילה". לאן הם הולכים? — לכל מקום. — במה אתה חולם? — בפה. איפה נמצא החלום? — בתוך הלילה. איפה הוא מתרחש? — בכל מקום. בחדרים.

בבתים. סמוך לאיזה מקום? — למיטה. האם אתה יכול לראותו? — לא, מפני שהוא קרוב לי. האם אתה יכול לנגוע בו? — לא, מפני שכאשר אני חולם אני ישן. האם החלום עשוי ממחשבה? — לא. איפה הוא? — בתוך הלילה. איפה בלילה? — קרוב אלי. האם החלום הוא המחשבה? — לא." ואחרי־כן: „האם יכול מישהו לראותו? — לא, מפני שאם מסתכלים בו הוא הולך."

סצי (6): „מאיפה בא החלום? — מן הלילה. מהו החלום? — החלום הוא הלילה. מהו הלילה? — הלילה הוא שחור. כיצד באים החלומות? — הם באים כאשר עוצמים את העינים. איך? — אינני יודע. איפה נוצרים החלומות? — שם בחוץ (מראה על החלון). ממה הם עשויים? — מן האור. מהיכן הם באים? — מן האורות בחוץ. היכן הם? — הם שם (מראה על פנסי הרחוב). מדוע באים החלומות — מפני שהאורות עושים אותם (ראה תשובות סצי על הראייה, פרק ו, קטע ב׳)." אחרי כן מעיר סצי, שהחלומות באים „מן השמים. מי שלח אותם? — העננים." סברה זו, שהלילה בא מעננים, שכיחה ביותר (ראה פרק 9, קטע ב׳). סצי חזר לרעיון, כי החלומות באים מן הלילה.

בורג (6): „מתי אתה חולם? — בלילה. היכן נמצא החלום בזמן שאתה חולם? — בשמים. — ואז?... — הוא בא בתוך הלילה. — האם אתה יכול לנגוע בחלום? — לא מפני שאי־אפשר לראות אותו, וחוץ מזה ישנים אז. ואילו לא היית ישן? — לא, אי־אפשר לראות חלום. כאשר אתה ישן, יכול מישהו אחר לראות את החלום? — לא, מפני שישנים. מדוע אי־אפשר לראותו? — מפני שאז לילה. מהיכן באים החלומות? — מן השמים." החלום הוא משהו הנמצא בחדר, אך אי־אפשר לראותו, מפני שישנים, ומפני הלילה. אבל בעיקר הדבר, אפשר היה לראותו.

בארב (5½): „האם חלמת פעם? — כן, חלמתי שיש לי חור ביד. האם יש ממש בחלומות? — לא הם רק תמונות שאנו רו־אים(!) מהיכן הם באים? — מאלוהים. האם עיניך פקוחות או עצומות בזמן החלום? — עצומות. האם יכול אני לראות את חלומך? — לא, אתה תהיה רחוק מאוד ממנו. ואמך? — כן, אך היא מדליקה את האור. האם החלום הוא בחדר או בתוכך? — הוא איננו בתוכי, שכן לא הייתי יכול לראותו(!) ו„האם יכולה אמך לראותו? — לא, היא איננה במיטתי. רק אחותי הקטנה ישנה עמי."

זנג (6): „מהיכן באים החלומות? — הם באים מן הלילה. כיצד? — אינני יודע. מה כוונתך „הם באים מן הלילה"? — הלילה עושה אותם. האם החלום בא מעצמו? — לא. מה עושה את החלום? — הלילה. איפה נמצא החלום? — הוא נוצר בחדר. מהיכן בא החלום? — מן השמים. האם החלום נוצר בשמים? — לא. היכן הוא נוצר? — בחדר."

ריס (8½, נערה): „מהיכן באים החלומות? — מן הלילה. היכן נמצא החלום בזמן שאת חולמת? — במיטתי. איפה? — בחדר, קרוב־קרוב אלי. מהיכן בא החלום? — מן הלילה. כלום הייתי יכול לראותו, לו עמדתי קרוב אליך? — לא. ואת רואה אותו? — לא. ובכן מה הוא? האם הוא עשוי ממשהו או משום דבר? — ממשהו. מנייר? — לא. (צוחקת). ממה? — ממלים. ומה הן המלים? — דיבורים, מה שמדברים. ומהיכן באים הדיבורים לחלום? — מן השמים. היכן הם השמים? כיצד הוא נוצר בשמים? האם החלום בא בעצמו או מישהו שולח אותו? — הוא בא בעצמו. מדוע אנחנו חולמים? — מפני שאנו חושבים על משהו." הסבריה של ריס כבר מתקדמים בעליל, אך היא מזהה את המחשבה עם הדיבור, הקול, ומוסיפה לחשוב, כי החלום בא מן החוץ: „ממה עשויים הדיבורים? — מן האוויר. מהיכן הם באים? — מן האוויר. והחלום? — מן השמים."

מוֹנט (7;0) טוען, שהדברים שהוא רואה בחלום נמצאים „מול הקיר". האם אוכל לראותם אם אהיה בחדר? — כן. מהיכן בא החלום? — מן החוץ. מי שולח אותו? — האנשים. על מה אתה חולם? — חלמתי שמכונית עברה על אדם. האם האדם נמצא מולך בזמן שאתה חולם עליו או בתוכך? — מולי. איפה? — מתחת לחלון. כלום יכולתי לראותו לו הייתי שם? — כן. האם ראית אותו בבוקר? — לא. מדוע? — מפני שזה חלום. מהיכן בא החלום הזה? האם אתה עשית אותו או מישהו אחר? — מישהו אחר. — מי? — אדם שאבי מכיר אותו. (זה שהמכונית עברה עליו). האם הוא עושה את כל החלומות? — לא, רק חלום זה. — ואת האחרים? — אנשים אחרים."

אֶנגל (8¼): „מהיכן באים החלומות? — אינני יודע. מה דעתך אתה? — מן השמים. כיצד? לאן הם באים? — אל הבית. איפה נמצא החלום בזמן שאתה חולם עליו? — על ידי. האם עיניך עצומות בזמן שאתה חולם? — כן. איפה נמצא החלום? — שם, למעלה. האם

אתה יכול לנגוע בו? — ל א. לראותו? — ל א. האם מישהו מלבדך יכול לראותו? — ל א. במה אנו חולמים? — ב ע י נ י י ם.״

ראינו חשיבות בהבאת כמה דוגמאות, כדי להראות, שאף כי התשובות נבדלות הרבה בפרטיהן, הרי בקויהן הכלליים הן דומות. ואכן, לגבי כל הילדים האלה החלום הוא ה ת מ ו נ ה או ק ו ל, הבאים מן החוץ ומתגלים לעומתם, מולם, נגד עיניהם. התמונה אינה ריאלית מבחינת הצגת מאורעות מוחשיים, אך כתמונה היא קיימת באורח אובייקטיבי. היא חיצונית לגבי הילד ואיננה נוצרת בפנימיותו. נבהיר כאן טיבה של השקפה זו.

קודם כל יש לציין, כי הדגש הושם על השאלה: „האם מישהו מלבדך יכול היה לראות את החלום?״ הריאליסטים ביותר שבין הילדים הנשאלים, כגון האד ומוֹנט, סבורים שהיה יכול לראות, כיוון שהם רואים את החלום כתמונה מוכנה, המופיעה לעיני החולם, התלושה מן האובייקטים המוצגים בחלום. ילדים אחרים, כגון בּוֹרג, אֶנגל וכו׳, שוללים זאת, אך הנקודה המעניינת כאן, היא, שהם סבורים, כי גם הם אינם יכולים לראות את החלום. הסיבה לכך היא, שבזמן מתן התשובה חשבו לא על התחושות הממשיות שלהם בעת החלום, אלא על אותו משהו, אשר, אם אפשר לומר כאן, יוצר את החלום בחדר: „אי־אפשר לראות את החלום״, סבור בורג, „מפני שאז לילה.״ בתשובותיו, הילד פחות ריאליסטי. הוא קובע את סיבת החלום בחדר. אך אין פירוש הדבר, שהוא קובע את מקום החלום בראש. אף־על־פי שהילדים אינם אומרים, כי עיניהם עצומות בזמן החלום, סבורים הם, שהם רואים את התמונות ב„עיניים״, בחוץ. דומה הדבר, כאילו משהו נתקל בעיניהם, אך משהו זה אינו־נראה לכל אדם. בהשוואה לקבוצה המיוצגת על ידי מוֹנט, שרויים ילדים אלה בשלב הראשון של הסובייקטיביות, אך עדיין הם ריאליסטים בהשקפותיהם. לעומת השלבים המאוחרים יותר, מצויים עדיין הילדים של הקבוצה הראשונה בשלבי הריאליזם הפרימיטיבי, בעוד הריאליזם של הילדים מן השלב השני נובע מחמת הכורח לתת הסברים, כלומר הוא סוג מסתעף של הריאליזם. יתר על כן, שני סוגי תשובות אלה קיימים יחד אצל כל ילד.

ביחס למקום החלום, מקבילות שתי קבוצות תשובות אלה לשני טיפוסי השקפות נפרדות. בהתאם לטיפוס האחד (של מוֹנט וכו׳) מקומו של החלום במוקד ההתרחשות הממשית של החלום: אם חולמים על אדם ברחוב, הרי נמצא אז החלום ברחוב „מאחורי חלוני״. אף־על־פי־כן אין כאן עדיין ממשות, הואיל ורק חלום כאן, במלים אחרות — דמיון, אשליה; אך התמונה

בתור תמונה קיימת באופן ממשי „מאחורי חלוני". יש כאן איפוא ריאליזם פרימיטיבי או ערבוב בין „להיות" ו„להיראות כאילו קיים": החלום נראה „כאילו" הוא ברחוב, לפיכך נקבע מקומו באמת ברחוב. אך עלינו להדגיש, בכל זאת, כי ערבוב זה אינו מוחלט אצל אותם הילדים, הסבורים כי החלומות הם אשליות. במלים אחרות, אותם ילדים הסבורים, כי החלום הוא ברחוב, מאמינים גם (בניגוד להגיון), כי הוא נמצא גם בחדר. כך, למשל, סבור מוֹנט, כי החלום הוא בו־בזמן „מול הקיר" בחדרו וגם ברחוב. אנו ניתקל עוד במקרים רבים יותר מסוג זה, ואין צורך להרחיב כאן את הדיבור עליהם.

טיפוס שני היא הסברה, כי החלום נמצא בחדר. זהו ריאליזם מסוג מעניין יותר, הואיל והוא איננו תלוי באשליות של החלום עצמו. דומה, שהילדים מוכרחים לראות את החלום או כמצוי בדברים שהם חולמים עליהם, בדרך של ריאליזם פרימיטיבי (כמו אצל מונט, בחלקו) או כמצוי בתוך הראש. אך, למעשה, קובעים הילדים את מקום החלום מחוצה להם, מפני שמצד אחד הם כבר מפותחים למדי משיאמינו בממשות החלום, אך עדיין לא התקדמו די בשביל לראות את התמונות כמוצגים סובייקטיביים ופנימיים. קביעת מקום החלום בחדר היא איפוא פשרה בין ריאליזם מוחלט ובין סובייקטיביזם. „להיות" שוב אין משמעו להראות „כאילו", אך אופיין הפנימי של התמונות עדיין לא מובן להם.

אמונה זו בצביונן החיצוני של התמונות שבחלום היא עקשנית למדי ומאריכה ימים אצלם. תחילה נדמה, כי הילדים לא הבינו את השאלה והם חושבים, שנשאלו היכן מקומו של החלום. אך אין הדבר כך. בַּארבּ, למשל, לאחר שהגדיר את החלום כ„תמונות", מסרב, למרות ההרמזה מצדנו, לקבוע, כי החלום הוא פנימי: „הוא איננו בתוכי ואינני יכול לראותו." הדוגמה הבאה היא בולטת יותר, שכן הילד מפותח והשתחרר כבר מן ההשקפות של השלב הראשון. הוא משער בעצמו, שהחלום נמצא בתוכנו פנימה:

מטר (5;9): „מהיכן באים החלומות? — אני חושב, שבזמן שישנים עמוק חולמים. האם הם באים מאתנו או מחוצה לנו? — מחוצה לנו. — במה אנו חולמים? — אינני יודע. בידיים? בשום דבר? — כן, בשום דבר. כשאתה שוכב במיטה וחולם, היכן נמצא אז החלום? — במיטתי, מתחת לסדין. באמת, אינני יודע. לו החלום היה בקיבה, העצמות היו מסתירות אותו ולא הייתי רואה אותו. האם נמצא החלום במקום שאתה ישן? — כן הוא במיטתי,

על ידי". נסינו בהרמזה: „כלום נמצא החלום בראשך? — זה אני שנמצא בתוך החלום, הוא איננו בראשי(!). כשאתה חולם אינך יודע אם אתה שוכב במיטה. אתה חושב שאתה הולך. אתה בתוך החלום. אתה במיטה, אך אינך יודע שאתה במיטה. האם יכולים שני אנשים לחלום אותו דבר? — לא. אף פעם אין שני חלומות דומים. מהיכן באים החלומות? — אינני יודע. הם קורים. איפה? — בחדר, ואחר־כך הם באים אל הילדים — הם באים בעצמם. אתה חולם כשאתה נמצא בחדר, ואילו הייתי גם אני בחדר, האם יכולתי לראות את החלום? — לא, הגדולים אינם חולמים אף פעם. האם יכולים שני אנשים לחלום אותו חלום? — לא, לעולם לא. כאשר החלום הוא בחדר, כלום הוא קרוב אליך? — כן, כאן! (מראה על מרחק של 30 ס"מ מול עיניו)".

דוגמה זו ראויה לציון. יש בה קביעה מוחלטת: „זה אני שנמצא בתוך החלום: הוא איננו בתוך ראשי"; במלים אחרות: החלום הוא משהו שבתוכו אני סגור, ועל כן איני יכול באותו זמן להכילו בתוכי. קביעה זו וההסבר הבא מלמדים הרבה. ראשית, מטר מבהיר היטב את ההבדל בין „להיות במיטה", ובין „לדעת שאתה במיטה" — „אתה במיטה, אך אינך יודע שאתה במיטה". שנית, כהוכחה שהחלום איננו בתוכו, מביא הוא את העובדה, שהוא, מֶטר, נמצא „בתוך החלום". וכדי להוכיח, שהוא נמצא באמת בתוך החלום, הוא מוסיף, כי כאשר הוא חולם הוא „יודע", כלומר הוא חושב, שהוא הולך וכו'. במלים אחרות, בעוד שמטר יודע, כי החלום הוא לא ממשי (והוא מניח כי רק הוא יכול לראותו), הריהו חושב שהוא מוצג בחלומו, אולי כתמונה, אך כתמונה שהוא מהווה לה מקור. בדומה למוֹנט סבור מֶטר, כי יש איזה קשר בין התמונה הנחלמת ובין הדבר שהיא מייצגת אותו. אך נימוקיו עדיין שרויים ברמה של ילד מן השלב השני, פאַב, שאנו נעסוק בו להלן.

מן הדוגמאות שהבאנו עד כה, אפשר להסיק ביחס לקביעת מקומו של החלום, כי החלום נתפס על־ידי הילד כתמונה שמקומה מחוצה לו, אך קיימת פעולת־גומלין בינה ובין העצמים שהיא מייצגת, ועל כן היא באה, בחלקה, מן המקומות שבהם שרויים עצמים אלה.

נקודה שניה, שעלינו לברר, היא מהותו של החלום. בעניין זה קיימת זהות בין תשובות הילדים מן השלב הראשון עם אלה של השלב השני, פרט למקרה שבו החלום מתואר כעשוי מ„לילה" או שהוא „שחור". קביעה זו קשורה במישרין עם האמונה במקור החיצוני של החלום;

החלום בא מן החוץ, מן הלילה (היינו מ„עשן שחור"). ועל כן הוא עשוי מ„לילה". בשאר המקרים, עשוי החלום מן הדברים שהוא עמוס בהם. הילדים המושפעים מן הצביון החזותי של חלומותיהם — ואלה הם הרוב — סבורים, כי החלום עשוי מ„אור". אלה ששומעים קולות בחלומותיהם, מניחים כי החלום עשוי מ„מלים", היינו, בסופו של דבר, מ„אוויר".

בסוקרנו את מקור החלומות, מצאנו שני טיפוסי תשובות הקיימים זה בצד זה אצל רוב הילדים. בתשובות מן הטיפוס הראשון אין הסבר ריאלי, או שההסברים בנויים על יסוד השקפות הילדים עצמם על מהות החלומות. למשל, ילד יאמר, שהחלום בא „מן השמים", „מן החוץ", „מן הלילה", „מן הירח" — וכל הקביעות הללו משמעותן אחת. כאשר הילד מדגיש את צד האור שבחלום, הריהו נזקק למקורות אור, כגון הירח או פנס הרחוב, כדי להסביר מניין הוא בא.

מה שמעניין יותר הוא, שילדים מסויימים מאמינים, כנראה, שהאנשים, אשר עליהם הם חולמים, הם הם שיוצרים את החלום. כך משער מונט, שהאדם שהוא חולם עליו (האדם שהמכונית עברה עליו, ידיד אביו), הוא הוא הגורם לחלום. מרת רודריגו, שהציגה שאלות למאה ילדים ספרדיים, קיבלה מספר רב של תשובות, שלפיהן החלומות נשלחים לא רק בידי האלוהים או השטן, אלא בעיקר על ידי „זאבים" (הילד חלם על זאבים), או בידי „המלך" (שהילד חלם עליו) או בידי „אנשים" ו„קבצנים" (הילד חלם על צוענים) וכו'. יש כאן, כנראה, פעולת־גומלין בין האדם הנחלם ובין החלום עצמו; במלים אחרות, נראה שהאדם הנחלם הוא בחלקו סיבת החלום, אף כי אינו חייב להופיע בחלום כבשר־ודם ממש.

אך יש להיזהר מלייחס תיאוריה שיטתית לילד — עלינו רק לפענח את משמעות תשובותיו. תחילה יש לעסוק בשאלת „מדוע" — מדוע הוא חולם. כפי שננסה להראות, מופיע החלום אצל ילדים מסוימים כמין עונש, ורעיון זה הוא המביא אותם לידי ההשערה, כי האנשים שהם חולמים עליהם אחראים למקור החלומות.

ס צ י (6) מייחס, כפי שכבר ראינו לעיל, את החלומות לפנסי הרחוב, אך דבר זה אינו מונע אותו מלהניח, כי החלומות יש להם תכלית: „מדוע אנו חולמים — מ פ נ י ש ה א ו ר ו ת ע ו ש י ם א ו ת ם. מדוע? — מ פ נ י ש ה ם (החלומות) ר ו צ י ם ל ב ו א. לשם מה? — כ ד י ל ה ע נ י ש א ו ת נ ו. למה? — כ ד י ש נ ת ע ו ר ר".

ב א ג (7): „מהיכן באים החלומות? — ב ל י ל ה, מ א ל ו ה י ם. א ל ו ה י ם

שולח אותם. כיצד? — הוא עושה את הלילה והוא לוחש לנו באוזניים. איך עשוי החלום? — הוא עשוי ממלים... ממה עשוי החלום? — הוא עשוי מאותיות". ביקשנו מבאג, שיספר לנו אחד החלומות שלו: הוא חלם על שודדים. „מהיכן בא חלום זה? — מאלוהים. מדוע שלח לך אלוהים חלום זה? — להעניש אותי, מפני שלא התנהגתי יפה. מה עשית? — לא התנהגתי יפה, ואמא בכתה".

גיאמב (8½): „מהיכן באים החלומות? — הם באים כאשר עושים משהו ויודעים על כך הרבה זמן. מה זאת אומרת? — כאשר עושים משהו וחולמים על כך כל יום." לכאורה, הגיע גיאמב בכך לשלב השני, אלא, כפי שנראה להלן, נמצא הוא עדיין בין שני השלבים והוא רואה את מקור החלום כפנימי וחיצוני גם יחד. „היכן נמצא החלום כאשר חולמים? — כאשר עושים משהו? — היכן נמצאים כשחולמים? — במיטה. היכן הוא החלום? — בבית. באיזה בית? — בבית שבו עושים(!) את הדבר. איפה הוא החלום? — בחדר. איפה בחדר? — במיטה. איפה במיטה? — בכל מקום במיטה. מהיכן בא החלום? — מן המקום שבו מטיילים. כאשר אתה חולם על ס. (המורה), מהיכן בא אז החלום? — מבית־הספר. מה גורם לחלום? — אולי היה זה בכיתה, עשית משהו, ואז חלמת על כך. מדוע אתה חולם על הנערים? — (הוא חלם על חבריו בכיתה) — מפני שעשו דברים שלא היו צריכים לעשות. מה עושה את החלום? — הדברים שאתה רואה בחלום. במה אתה חולם? — בעיניים. מהיכן בא החלום? — מן הילדים שעושים כל מיני דברים." נסינו בדרך של הרמזה: „האם החלום בא מן הראש או מן החוץ? — מן הראש. מדוע מן הראש? — מפני שעושים איזה דבר שלא היו צריכים לעשות. מי אמר לך שחולמים על דברים שלא היו צריכים לעשות? — מפני שלפעמים פוחדים (הפחד נחשב כעונש)". רגע לאחר־מכן נסינו את התשובה הנרמזת הבאה: „מי שולח את החלומות? — הילדים שגורמים לנו חלום."

מדוגמאות אלה ברור, שבעיני הילד אין החלום מאורע מקרי, רגיל, אלא פועל־יוצא אמוציונאלי. ייתכן, שכמה הורים משתמשים שלא בחכמה בחלומות ילדיהם, כדי לנטוע בלבם את האמונה, כי הם יקבלו עונש על מעשיהם הלא טובים, אך לפי הדוגמאות הנ"ל דומה, שאמונת הילד בצביונם הסיבתי

של החלומות הוא ספונטאני לגמרי: סצי, למשל, אינו מוציא כל מסקנה מוסרית מן החלום, אף־על־פי־כן הוא רואה אותו כמכוון למטרה מסויימת; גיאמב קושר את חלומו במעשים מוטעים, שלא הוא עשה, והוא חושש, שהחלום משמש הוכחה לאופיו המוסרי. מתכליתיות זו של החלום רק צעד אחד לרעיון, כי החלום נגרם על־ידי אנשים מחוצה לו. גיאמב כבר עשה צעד זה, אף כי הגיע כבר לשלב השני.

אולם מבחינות אחרות דומות תשובותיו של גיאמב לאלה של מוֹנט ומֶטר, שהובאו לעיל. עיקרן של תשובות אלה הוא, למעשה, בריאליזם של התמונה הנראית בחלום, המקבילה לריאליזם שבשם, וכן שהתמונה קשורה בהכרח בעצם שהיא מייצגת. ואכן, למרות שגיאמב אומר, כי החלום בא מפני „שעושים משהו ויודעים על כך", ואף כי הוא עונה, בהשפעת ההרמזה מצדנו, כי החלום בא מן הראש, הריהו סבור בכל זאת, שהחלום מקומו בחדר או בכל מקום „שבו נעשים הדברים", כלומר בכל מקום שם נמצא הדבר שעליו חולמים. ועוד: הוא מניח, כי האנשים שהחלום עוסק בהם, הם סיבת החלום, מפני שהם עשו דבר „שלא צריכים היו לעשות". החלום, לפי גיאמב, בא „מן הילדים שעשו את הדברים".

בקיצור, אם נראה בתשובות אלה רק רמזים שליליים ולא נייחס כל תיאוריה שיטתית לילד, נוכל להוציא את המסקנות הבאות: עם שהילד רואה את החלום כמשהו מדומה, כאשליה, כלומר תמונה המוצגת לעינינו במטרה להטעות אותנו, הריהו דוגל, בכל זאת, בסברה, שהתמונה היא חלק מן האדם או העצם שהיא מייצגת, והיא הקרנה חומרית של העובדות שהיא משקפת. בדיוק כשם שהמלה משתתפת באובייקט, מהווה את שמו ומקומה בתוכו, ובו־בזמן היא גם קרובה אלינו, כך משתתפת התמונה באובייקט המדומה ומקומה הוא בתוכו ובחדר בעת ובעונה אחת. הציון של העצם דבוק־ומעורה בעצם גופו. אך אין להניח, בכל זאת, שהילד רואה את האדם שעליו הוא חולם, כסיבה יחידה והכרתית של החלום, אלא הוא פשוט עדיין אינו מסוגל לראות את דמות האדם שנראתה לו בחלומו, כמשהו פנימי, שנוצר על־ידי המחשבה. את המקור הבלתי־אמצעי של דמות זו הוא רואה באדם שהוא חולם עליו, כשם שהמקור הבלתי־אמצעי של השמות נחשב על־ידו כמצוי בתוך העצמים המכונים בשמות (פרק 2). ביחוד הדבר כך בתחום החלום, הואיל והאספקט הרגשי והמוסרי של החלום גורס שהילד יראה בתמונה העוקבת אחריו לא מקרה סתם אלא רצון להעניש.

אספקט רגשי זה מסביר את התופעה, שהילדים רואים לרוב באנשים ולא בעצמים דוממים את מקור הדמויות המתגלים בחלומותיהם. כאשר הילד

טוען, שהלילה או הירח שלחו את החלומות, הרי אין פירוש הדבר שהוא חלם עליהם, לעומת זאת, כאשר הילד אומר, שאדם מסויים שלח את החלום, הרי כוונתו שהוא חלם על האדם. כיוצא בזה קל יותר להתייחס בגישה ריאליסטית לדמויות שבחלום, אם הן של אנשים, מאשר לדמויות של עצמים דוממים; דמות האדם עמוסה יותר ברגשות, מאשר עצם דומם, ולפיכך היא נותנת להיתפס במישרין כהשראת האדם שהיא מייצגת, מאשר דמותו של אובייקט הנאצלת מן האובייקט. ואכן, גישת הילדים לתמונות היא ידועה:

ד ן, ילד בן 14, נזכר, שבילדותו סבור היה „כי אנדרטות ותמונות אין בהן רוח חיים, אך הן יכולות לחשוב ולראות. אי־אתה שרוי לבד בחדר, כל עוד נמצאת שם תמונה."
ד ל (6½) עומד לפני פסל ושואל: „כלום הוא מת?"
ד א ר (2) פורץ בצעקה, בבהלה, כאשר התמונה נופלת מן הקיר. „הנשים (המצויירות על התמונה) נפצעו בזמן שנפלו."

בקיצור, פרט לאספקט הרגשי, הרי הקשר בין הדמויות והאנשים שהן מייצגות דומה לאותו קשר הקיים בין השמות והדברים הנקראים בהם. באור זה קל להסביר את השקפות הילדים שהבאנו כאן. אך ההסבר שלנו מתקבל יותר על הדעת, מחמת העובדה, שתחילה רואים הילדים את החלומות כריאליים. רק בעזרת הוריהם והסביבה החברתית הם יוצאים מכלל טעות. אך בשל השפעה זו, הקשר בין האנשים, המופיעים בחלום, ובין האנשים הממשיים, בולט יותר.

אך האם אפשר למצוא ילדים הדוגלים באורח שיטתי בקשר זה והמאמינים בחלומותיהם, אלא שהם מעמידים אותם במישור אחר מאשר את המציאות? לפי סאלי מצויים ילדים כאלה. אנו מצאנו רק מקרה בודד, המאשר השקפה זו, אך הוא התבסס רק על זכרונות: אף־על־פי־כן נביא אותו כאן, הואיל ויש ערך רב לכך, אם יצליח מישהו למצוא השקפות דומות אצל ילדים על־ידי תצפיות ישירות.

ד ן (14) אינו יודע דבר על הסוציולוגיה של העמים הפרימיטיביים ומוצאו ממשפחה חופשית ממשפטים קדומים. קשרי הידידות והאמון, הקיי־מים בינינו, מוציאים מכלל אפשרות כל נסיון מצדו להטעות אותנו במכוון, בספרו לנו את זכרונות ילדותו. הוא טוען, שהחלומות היו בעיניו „ריא־ליים". הם היו כמו „עולם אחר". „כל אחד שכב לישון באותה שעה בערך, ואז הועבר לעולם אחר או שהכל

השתנה". דן יודע יפה, שהוא נשאר שוכב במיטה, אלא „הכל בתוכי היה מחוצה לי". עולם החלומות היה ערוך לפי ארצות, ודן סבור, שהוא יכול לאתר אותם מקומות בחלום זה או אחר. „חלמתי תכופות אותו חלום על חתולים. היה שם קיר, רכבת קטנה והמון חתולים על הקיר, וכל החתולים רדפו אחרי." חלום זה על החתולים היה מפחיד את דן, אך כדי לחזור לעולם הממשי היתה בידי דן תחבולה שהשתמש בה גם בתוך החלום עצמו: „הייתי מפיל עצמי על הארץ (בחלום) ואז הייתי מתעורר. שעה קלה לאחר מכן הייתי עוד מבוהל (בהקיץ). דומה היה לי שהחתולים טרפו אותי". נקודה, שיש בה עניין מיוחד היא, שדן השתמש ברעיונות אלה כדי להסביר את סיפוריו, וכן להפך — הוא השתמש בסיפורים, כדי לתאם את עולם חלומותיו. וכך, כמו כל הילדים ששאלנו אותם בנושא זה, היה מסַפר, כיצד הפֵיות, המפלצות וכו' היו קיימות בימים מקדם, הואיל ועדיין מסופר עליהם בימינו. אולם, לפי דן, עולם פֵיות זה עדיין קיים בעולם החלומות.

בהיותו ילד, נתנסה דן גם ברגשות של התנכרות לעצמו ואבדן האישיות, שילדים מתנסים בהן כל־כך הרבה — הרעיון שהכל מתרחש בעל כורחך, שעל כל דבר כבר נגזר מראש, שאין אתה אחראי לשום דבר ועל כן אין מקום לעונש. אך הוא ייחס תכונות אלה גם לעולם החלומות; הכל מתרחש שם בהכרח, אך ללא קשר לעולם הממשי. החלום הוא כעין „חיים כפולים", אך חיים המווסתים מראש ובלתי־תלויים ברצון החולם.

ולבסוף, מה שמוכיח, כמדומה, שדברים אלה מקבילים באמת להשקפות האמיתיות של דן בילדותו (ואינם דברים שסיכם באורח שיטתי רטרוספק־טיבי בגיל 14), הרי זו האמונה בארץ החלומות, שנעלמה אצלו לגמרי, משנכנס לבית־הספר והתערב עם נערים אחרים. ואכן, הוא נזכר, שהיה תמה אז, אם חבריו לכיתה מפליגים גם הם לארץ החלומות, וכאשר נתברר לו שאין הדבר כך, נזדעזעה אמונתו בה לחלוטין.

קשה לומר כמה מן האמת מצויה בזכרונותיו של דן. אך דומה, שהם מצביעים על העובדה, כי ללא הסביבה החברתית של המבוגרים, היו השקפות הילדים על החלומות מראות קשר חזק יותר לאובייקטים מאשר זו שהראינו לעיל. אך יהא מה שיהא היקפו של קשר זה, הרי עובדה היא, שבמשך השלב הראשון דמויות החלום, הן של אנשים חיים והן של עצמים דוממים, נחשבות כחיצוניות למחשבתו של הילד וכנובעות ממקורות חיצוניים, וכיוצא בזה הלילה, האור וכו'.

ב. השלב השני: החלום מופיע בתוכנו, אך הוא חיצוני לגבינו.

ההוכחה הטובה ביותר להסברים הקודמים הוא קיומו של שלב שני. שלב זה מעניין מבחינות מסויימות, מאשר הראשון, הואיל והוא מגלה את גישתו הריאליסטית של הילד בצורתו המוגדרת והמפותחת ביותר. הילדים בשלב זה כבר יודעים, שהחלום נובע מתוכנו, מן המחשבה, או מן הראש וכו׳. אולם הואיל ואינם מסוגלים עדיין להבין, כיצד יכולה תמונה להיות „חיצונית" ברגע שהם רואים אותה, הרי הם קובעים את מקומה, כמו בשלב הראשון, „בחדר", בקרבתם.

דומה, שבמספר רב של מקרים מגיע הילד בעצמו למסקנה, שהוא חולם במחשבה או בראש. ואמנם הסתירות בין החלום ובין המציאות מכריחות אותו להבחין בהדרגה בין התמונה ובין העצם שהיא מייצגת, וכך הוא רואה בתמונה שבחלום, אם לא אובייקט רוחני, הרי, לפחות, אובייקט התלוש מן הממשות והכרוך בדיבור, בראייה, במחשבות וכו׳. הרי זה אותו תהליך שראינו לגבי שמות, כאשר השמות נחשבים תחילה כקיימים בצורה בלתי־תלויה באובייקט שהם מציינים.

הדוגמאות הבאות לקוחות ממקרי־ביניים בין השלב הראשון והשני, ובהן ניתן להבחין במאמצי הגישוש הראשונים והספונטאניים של הילד לתפוס את הרעיון, כי מצוי מקור חיצוני לחלום.

הורן (5;3): „היודע אתה מה זה חלום? — כן, כשרואים אנשים. איפה הוא החלום? — בתוך העשן. איזה עשן? — העשן הבא מכלי המיטה. מהיכן באים החלומות? — מכאן (מראה על הקיבה). אין הוא נמצא איפוא בכלי המיטה? — מפני שידוע, שזה ככה". הורן מוסיף, כי החלום מופיע מול עיניו, במרחק כמה סנטימטרים, הוא אינו סבור, שחושבים בפה, וקובע את מקום המחשבה בחזה. כלום אין העשן, שהוא קושר אותו עם החלום, זהה עם הנשימה? השוואת מקרהו של הורן עם ריס (א׳) ועם פאלק (פרק 1, ג׳), מעלה את ההשערה כי אמנם כך הדבר, במידה שהחלום מזוהה כמחשבה, הריהו שרוי בתוך הדיבור, באוויר ובנשימה.

דוּג (6½): „מה זה חלום? — כשחולמים בלילה. כשחושבים על משהו(!). מהיכן הוא בא? — אינני יודע. מה דעתך? — שאנו עושים אותו בעצמנו(!). היכן נמצא החלום בזמן שאתה חולם? — בחוץ. איפה? — שם. (מראה על הרחוב, בעד לחלון). מדוע בחוץ? — מפני שאתה מתעורר. ואז? — הוא הולך. אבל בזמן שאתה

חולם היכן הוא ? — א ת נ ו. איפה? — ב מ י ט ה. איפה במיטה? — ק ר ו ב א ל י. אילו הייתי שם, כלום יכולתי לראותו ? — ל א... כ ן, מ פ נ י ש א ת ה ק ר ו ב ל מ י ט ה. מהיכן בא החלום ? — מ ש ו ם מ ק ו ם(!). מהיכן הוא יוצא? — מ ן ה מ י ט ה. כיצד הוא מגיע לשם? — מ פ נ י ש ח ו ל מ י ם. איך? — מ ן ה א ו ו י ר (השווה הורן). מהיכן בא האוויר? — מן החוץ. מדוע? — מ פ נ י ש ה ח ל ו ן פ ת ו ח. מדוע אתה חולם? — מ פ נ י ש א ת מ ו ל ה ל כ נ ו ל ה ת ר ח ץ ו נ ב ה ל נ ו. האם מישהו שולח את החלום אליך? — כ ן, ה צ י פ ו ר י ם. מדוע? — מ פ נ י ש ה ן א ו ה ב ו ת א ת ה א ו ו י ר." — דוג סיפר אז שחלם על חיילים. „מהיכן בא החלום הזה? — מ ן ה ח ו ץ. מהיכן? — מ ר ח ו ק, מ ש ם (מראה בעד החלון). מדוע? — מ פ נ י ש נ ו ש ב ת ר ו ח. מה מביא את החלום? — ה י ו נ י ם. ואז? — ז ה ה כ ל. מדוע היונים? — מ פ נ י ש ה ן א ו ה ב ו ת א ת ה ר ו ח... האם היונים שולחות את החלום לאיזו מטרה? — ל א. האם הן יודעות שהן שולחות את החלומות? — ל א. מדוע איפוא הן שולחות אותם? — ב ג ל ל ה ר ו ח. האם היונים עושות את הרוח? — כ ן. איך? — ה ן מ ב י א ו ת א ת ה ר ו ח. אילו לא היתה רוח, כלום היינו יכולים לחלום? — ל א, ה ח ל ו ם ל א ה י ה י כ ו ל ל ב ו א".

תשובות מעניינות אלה מזכירות את ההסברים, שהילדים נותנים לתופעת המחשבה בסוף השלב הראשון ובהתחלת השלבים המאוחרים יותר: המחשבה היא קול, כלומר מורכבת מאוויר ומעשן, והיא גם פנימית וגם חיצונית (פרק 1, א׳, ופאלק ג׳). מעניין לציין, כי דוג, בדומה לילדים המבדילים לראשונה בין השם ובין העצם וחושבים שהוא אובייקט לא־חומרי, מצהיר תחילה, כי החלום אינו מצוי ב„שום מקום" ואחרי־כן הוא חוזר לריאליזם של השלב הראשון.

שתי הדוגמאות הבאות הן מקרי־ביניים בין השלב הראשון והשני:

פ י ג (9½): „מהיכן באים החלומות? — כ א ש ר א ת ה נ ר ד ם, נ ד מ ה ל ך ש מ י ש ה ו ע ו מ ד ל י ד ך. כ א ש ר ר ו א י ם מ ש ה ו ב י ו ם, ח ו ל מ י ם ע ל י ו ב ל י ל ה. החלום מהו? — ש ו ם ד ב ר. מהיכן הוא בא? — א י נ נ י י ו ד ע. ה ו א ב א מ ע צ מ ו. מהיכן? — מ ש ו ם מ ק ו ם. היכן הוא נוצר? — ב ח ד ר. איפה? — כ ש ש ו כ ב י ם. היכן הוא נוצר, בחדר או בתוכך? — ב ת ו כ י... ב ח ו ץ. מה אתה חושב? — ב ח ו ץ. מהיכן בא החלום, מן החדר או ממך? — מ מ נ י. היכן הוא, בחוץ או

בתוכך? — מחוצה לי. איפה? — בחדר. — באיזה מרחק ממך? — (מראה על מרחק של 30 ס"מ, ממולו)."

דוּס (9). כנ"ל. גם הוא סבור, שהוא עצמו מעורב בעשיית החלום: „מהיכן באים החלומות? — כאשר אתה חולה". אך מקור החלום חיצוני אף הוא: „מהיכן הם באים? — הם באים מחוצה לנו." „חולמים בפה", אך החלום „נמצא במיטה. איפה? בראש או מחוצה לו? — מחוצה לו".

בקצרה, החלום הוא חיצוני ביחס לגוף ומקורו הוא גם פנימי (הפה) וחיצוני כאחד. דבר זה דומה למה שראינו אצל הילדים הטוענים, כי הם חושבים בפה, בעוד הם מזהים את המחשבה עם האוויר החיצוני. פיג כבר התרחק הרבה מן השלב הראשון בהניחו, כי אנו חולמים על דברים שראינו אותם וכי אנו בעצמנו ממלאים תפקיד בעשיית החלום, אך הוא עדיין רחוק מן הרעיון, שהחלום נובע מתוכנו, וכי מקורו פנימי.

להלן דוגמאות מובהקות של השלב השני, שבהן נובע החלום מתוכנו, אך הוא בכל זאת, חיצוני.

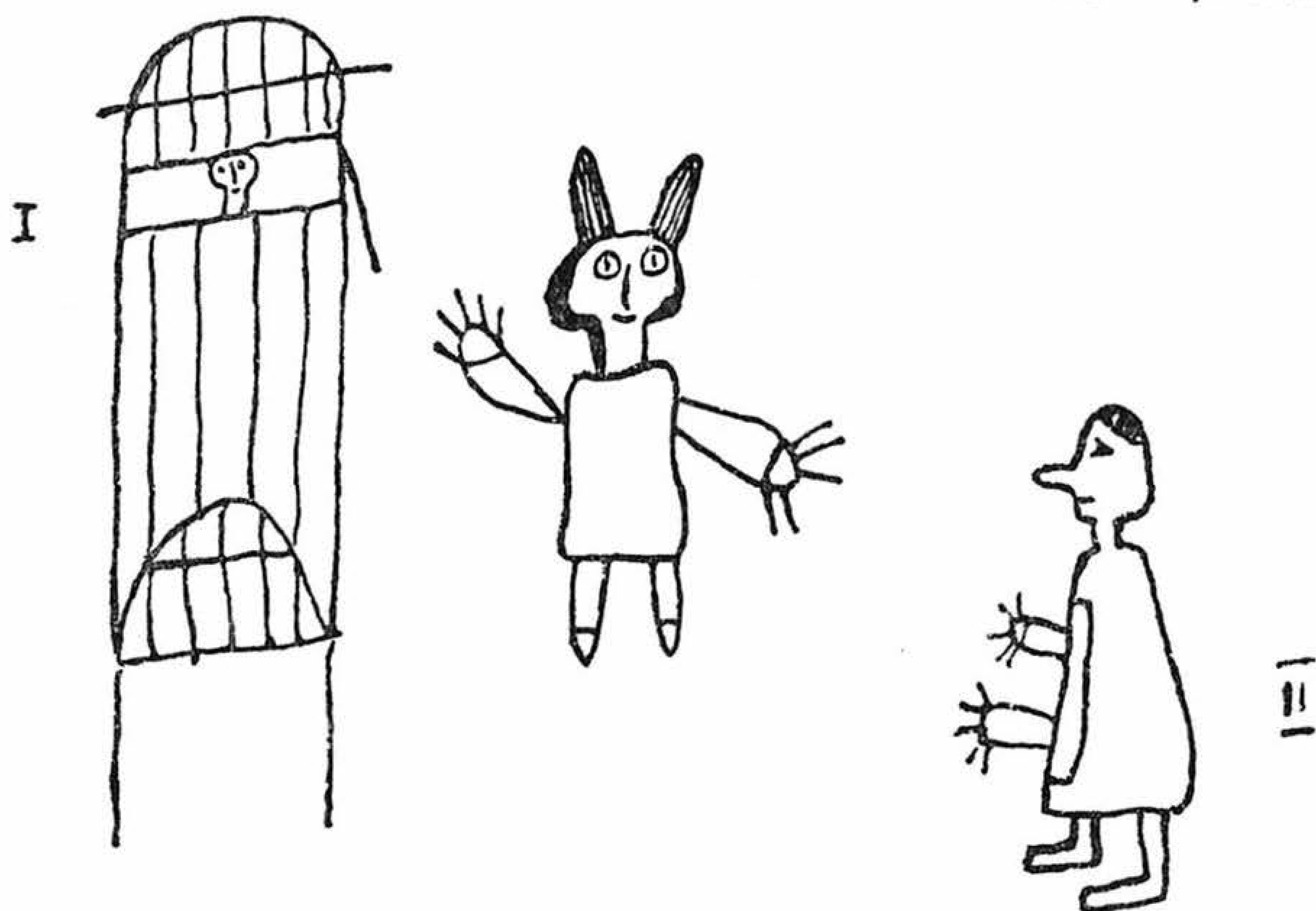
שי (6) הוא ילד אינטליגנטי, העונה על השאלות בעניין. לתשובותיו נודע איפוא ערך מיוחד: „כלום אתה חולם לפעמים? מה זה חלום? — כשחושבים(!) על משהו בלילה. במה אתה חולם? — בנפש, במחשבה. מהיכן בא החלום? — הוא בא בלילה. הלילה מראה לנו את החלום. מה פירוש הדבר? היכן הוא החלום בזמן שאתה חולם? — הוא נמצא ב... (הוא רצה לומר ב„ראש"), הוא נמצא בין הלילה ובין הראש(!). האם עיניך עצומות או פקוחות בזמן שאתה חולם? — עצומות. היכן הוא איפוא החלום? — החלום בא כשרואים בשחור. היכן הוא נמצא? — כשאינך ישן הוא בראש. כשנרדמים הוא יוצא (!). בלילה הוא לילה, אך כשאתה נרדם, שוב אין הוא לילה. כאשר החלום בא, היכן הוא נמצא? — לפני העיניים והוא הולך כנגד הקיר. האם יכול אביך לראות את החלום? — לא. רק אתה? — כן, מפני שאני נרדם."

מקרהו של שי הוא המפתח לכל התופעות של השלב השני. שי יודע, כי החלום עשוי מ„מחשבה", וכי אנו בעצמנו „עושים" את החלום. אך הוא אינו מעלה על הדעת, כי החלום הוא פנימי ביחס לגוף. כדי לראות את החלום, אפילו בעיניים עצומות, מוכרח החלום להימצא „בין הלילה ובינינו".

שי מניח, כי החלום „יוצא" ברגע שאנו נרדמים. עלינו להיזהר ולא לייחס לשי תיאוריה ביחס לטיבו של תהליך זה: שי מגביל את עצמו לקביעת רשמיו הישירים, שלפיהם אפשר לראות רק את האובייקטים החיצוניים. הריאליזם שלו מונע בעדו להבדיל בין מה ש„נראה כחיצוני" ובין מה שהוא „חיצוני באמת". אילו היה רואה את החלום רק כמשהו „הנראה כחיצוני", לא היה קובע מקומו „מול הקיר", אלא היה ממַקמו או בראש או באובייקטים שהוא חולם עליהם (בבית־הספר, באגם, וכו'). אך שי מבין, כי רק הוא יכול לראות את חלומו. ייזכר כאן, כי שי הביע דעה כזו גם ביחס למחשבה: „כאשר אומרים לך משהו, זה בא לתוך הפה שלך, יוצא וחוזר". (פרק 1, א').

להלן המקרה שהובא לידיעתנו בקשר לציור, שהילד צייר באורח ספונ־טאני וקדם למיבחן שלנו:

פ אַ ב (8) לומד בכיתה, שבה נתן המורה לכל תלמיד „פנקס תצפיות", ועל כל תלמיד לרשום יום יום, בעזרת ציורים או בלעדיהם, מאורע שהיה עֵד לו מחוץ לכותלי בית־הספר. יום אחד רשם פאב באורח ספונטאני כלהלן: „חלמתי, שהשֵד רצה לשלוק אותי במים רותחים", וליווה דברים אלה בציור (המועתק כאן): מצד שמאל רואים את פאב שוכב במיטה, במרכז עומד השד, ומימין עומד פאב בכותונת־לילה מול השד, המתכוון להכניס אותו לגיגית מלאה מים רותחים. הציור מגלה בבירור את משמעות הריאליזם של הילד: החלום נמצא מחוץ למיטה, מול עיניו של החולם, המסתכל בו. יתר על כן, פאב לבוש בכותונת לילה, כביכול השֵד הוציא אותו מן המיטה.



והרי מה שהעלינו: אשר למקור החלום, כבר התקדם פאב מן ההשקפות הרווחות אצל הילדים בשלב הראשון. בדומה לשי יודע הוא, כי החלום בא מן המחשבה:

„מהו החלום? — החלום הוא מחשבה. מהיכן הוא בא? — כשרואים משהו ואחר־כך חושבים עליו. האם אנו בעצמנו עושים את החלום? — כן. האם הוא בא מן החוץ? — לא.״ פאב גם יודע, שאנו חושבים ב„מוח — בשכל שלנו״. בדומה לשי ושאר הילדים בשלב זה, יודע פאב, כי רק הוא בלבד יכול לראות את חלומו; לא אנו ולא איש זולתו יכולים לראות את השד בחדרו של פאב. אך מה שלא הבין, הרי זה אופיו הפנימי של החלום: „היכן נמצא החלום בשעה שאתה חולם? — לפני עיני. איפה? — כששוכבים במיטה, הוא נמצא מול העיניים. היכן? קרוב מאוד? — לא, בחדר.״ הצבענו לפניו על הדיוקן של פאב שצוייר בידיו ושסימַנו אותו ב־II. „מה זה? — זה אני. היכן אתה מצוייר באופן ממשי יותר — כאן (I) או כאן (II)? — בחלום. (אני מצביע על (II) — האם זה מסמל משהו? (II)? — כן, זה אני. ביחוד היו שם העיניים המביטות (מצביע על I). כיצד היו שם עיניך? — אני נמצא שם (ב־II) כולי, ביחוד העיניים. וכל השאר? — גם הם שם (במיטה). — איך זה ייתכן? — היו שניים ממני. הייתי במיטה והסתכלתי כל הזמן. בעיניים עצומות או פקוחות? — עצומות, מפני שישנתי״. רגע לאחר מכן הבין, לכאורה, את טיבו הפנימי של החלום: „כאשר אתה ישן, כלום נמצא החלום בתוכך או אתה נמצא בחלום? — החלום נמצא בתוכנו, מפני שאנחנו רואים את החלום. האם הוא בתוך הראש או מחוצה לו? — בתוך הראש. קודם אמרת „בחוץ״, מה פירוש הדבר? — אי־אפשר לראות את החלום בעיניים. היכן הוא החלום? — מול עיני. האם יש אז באמת משהו מול העיניים? — כן. מה? — החלום.״ פאב מבין איפוא, שיש משהו פנימי בחלום, הוא יודע שהופעתו החיצונית של החלום אינה אלא אשליה („אי־אפשר לראות את החלום בעיניים״), ואף־על־פי־כן הוא מניח, כי כדי שהאשליה תיווצר, חייב משהו להיות לפני עיניו: „האם היית באמת שם (אני מצביע על (II)? — כן, הייתי שם פעמיים (I, II). אילו הייתי שם הייתי רואה אותך (II)? — לא. — מה פירוש הייתי שם פעמיים? — כשהייתי במיטה הייתי באמת שם, וכשהייתי בחלום הייתי יחד עם השֵד, והייתי גם שם באמת.״

תשובות אלה מרמזות על המסקנות הבאות. פאב אינו יודע להבדיל בין הופעת החלום החיצונית ובין המציאות החיצונית עצמה. הוא מודה, שמוכרח להימצא משהו בראש, הואיל ו„אנחנו רואים את החלום". דבר זה מראה על התקדמות רבה בשלב הראשון. הוא גם מודה, כי אשלייה היא לראות את החלום כמשהו חיצוני: „אי־אפשר לראות את החלום בעיניים". (כלומר, בזמן החלום רואים משהו חיצוני ולא פנימי). אולם בשביל פאב אשלייה היא לא משום שאנו משלים את עצמנו, או מפני שאנו חושבים שאנו רואים משהו בחוץ, שלאמיתו של דבר הוא נמצא בפנים. האשלייה לגביו היא בכך, שאנו מוטעים על־ידי תמונות חומריות, הקיימות באורח אובייקטיבי מול עינינו, אך אנו איננו רואים בהן תמונות אלא אנשים. הוא אינו מפקפק בקיומן של תמונות חיצוניות אלה. אנו, המבוגרים, אומרים, שיש כאן תפיסה מוטעית, ואילו הוא טוען, כי יש כאן תפיסה נכונה של משהו מַטעה. החלום הוא איפוא בעיני פאב השלכה לא־חומרית, בדומה לצל או לבבואה בראי. שאם לא כן אי־אפשר להסביר את השתקפותו הספונטאנית, „ביחוד היו אלה עיני המצויות שם (I)". בקצרה, דומה שפאב מהסס בין קביעות מנוגדות, אף כי בעיניו הן לא נראות כך. נזכיר, כי הוא גם רואה את המחשבה כמהות חומרית: מצד אחד אנו מקרינים החוצה משהו המופיע בראשנו, ומצד שני הדבר שאנו מקרינים קיים קיום חומרי בתוך החדר.

עובדות אלה שופכות אור על טיב הקשר בין דמויות החלום ובין האנשים המייצגים אותן, בדרך שמצאנו אותה בשלב הראשון. פאב מניח, למעשה, כי הדמות II מכילה משהו מעצמו. דבר זה מסביר מדוע הוא חושב, שהיו שם „ביחוד" עיניו, שהיו במיטה (השווה ביטויו של דן בקטע א', „אך הכל ממני היה בחוץ", וכן ביטויו של מֶטר באותו קטע „זה אני שנמצא בחלום, זה לא בראשי"). אין צורך לומר, שהערתו זו של פאב היא רק צורת ביטוי יוצאת־דופן, וכי הוא אינו מאמין בשניוּת של ה„אני", זו שהאתנולוגים אוהבים לייחס לעמים פרימיטיביים. אבל איך נוצר הקושי? משום שדמות II נחשבת כחיצונית לגבי הסובייקט I. הקשר של II ו־I נובע מן הריאליזם של פאב. לגבינו אין כל דבר משותף בין הדמות ובין האיש שהיא מייצגת, הואיל והדמות אינה אלא מוצג פנימי, אך לגבי מי שחושב בצורה ריאליסטית, הרואה את הדמות בחדר, היא מכילה בתוכה משהו מן האיש. יש כאן הקבלה מדוייקת למה שראינו בעניין השמות, אשר מחמת שהם אינם נתפסים כאובייקטים פנימיים או חיצוניים, הם משתתפים באובייקט הנקרא בשֵׁם.

כדי להראות שהסברים אלה אינם דמיוניים, נביא דוגמאות נוספות, שאינם

כה עשירי־תוכן כשל שי ופאב, אך הן מבטאות בבירור את הבעייה המהותית של חיצוניות החלום.

מוֹט (11;6) מתאר את החלום „כמשהו שחושבים כאשר ישנים, ואפשר לראותו. מהיכן הוא בא? — זה משהו שחושבים במשך היום. היכן הוא החלום? — מול העיניים. האם אפשר לראותו? — הו, לא! מדוע לא? — הוא לא נראה (תשובה זו היא משכנעת מאוד והיא מוכיחה, שמוֹט אינו מדבר על דמויות שרואים אותם כאילו בחוץ, אלא על משהו לא־נראה, המושלך על־ידי המחשבה והמייצר את הדמויות בחוץ). האם הוא מתקרב אל מול העיניים? — לא. היכן הוא? — קצת רחוק מכאן. היכן? — אלה הם דברים העוברים וחולפים, ואי־אפשר לראותם".

מִית (7½): „האם אתה יודע מה זה חלום? — כן. במה אנחנו חולמים? — בעיניים. מהיכן הוא בא? — מן הלב. היכן הוא החלום בזמן שאתה חולם? — בחלום, במחשבה. האם הוא באמת שם? — לא. היכן הוא? — בחוץ. איפה? — בחדר".

קארד (9½): „החלום הוא כשחושבים, שהבית עומד בלהבות, ונדמה שאנו עומדים להישרף. האם יש אמת בחלום? — לא, מפני שישנים. מהו החלום? — הוא אֵש. הוא כל דבר שחושבים עליו. מהיכן בא החלום? — מן הראש. במה אתה חולם? — כאשר חושבים. — אך במה? — בשכל. היכן הוא החלום? — במיטה. האם הוא בתוכנו או מחוצה לנו? — הוא בחדר. איפה? — קרוב מאוד. האם מצאת זאת בעצמך? — לא, ידעתי על כך".

גרן (13;6): „מהיכן בא החלום? — כאשר חושבים". הוא בא „מתוכנו" (גרן מצביע על מצחו). היכן מצוי החלום? — כאן. (מראה על מרחק של 30 ס"מ מעיניו)".

קן (7½): החלום בא „כאשר עושים דברים". הוא בא „מן הפה." האם עיניך עצומות או פקוחות בזמן החלום? — עצומות. כלום יכולתי לראות את החלום אילו הייתי שם? — לא. אתה לא תראה אותו מפני שהוא אינו קרוב לנו. היכן הוא? — לא קרוב אלינו. איפה הוא? — רחוק, רחוק. היכן לדעתך? — הוא בא לקראתנו." „מהיכן בא החלום? — מן הפה. כאשר אתה חולם על בית־הספר, מהיכן בא אז החלום? — מבית־הספר, מפני שזה כאילו נמצאים אז בבית־הספר. האם החלום הוא באמת בבית־הספר, או שזה נראה

לנו כאילו הוא בבית־הספר? — הוא בבית־הספר. באמת? — לא. האם הוא בבית־הספר או בפיך? — בפי. אמרת שהוא רחוק, רחוק. האם זה באמת? — הוא רחוק, רחוק״.

צים (8;1) בניגוד לקֶן אין הוא מאמין, שהחלום נמצא בבית־הספר. הוא קובע את מקומו „מול עיניו״. כאשר הוא חולם על בית־הספר, אומר צים, „הוא חושב שהוא שם.״ — היכן נמצא החלום כאשר אתה חולם, בבית־הספר או בתוכך? — „בחדר״.

בַּאר (7). כנ״ל. החלומות „באים מתוכנו״. כאשר אתה חולם שאתה נמצא בבית־הספר, היכן נמצא אז החלום? — לפני עיני. מחוצה לך? — כן. בחדר? — „מול עיני״.

דוגמאות אלה מראות, כיצד הגילוי של הילד, שהחלום נובע מן המחשבה, משנה אך במעט אצלו את קביעת מקום החלום, כפי שהובחן בשלב הראשון. לפיכך, אף־על־פי שקֶן אומר, שהוא חולם ב„פה״, מביא הוא לשם הוכחה, כי אדם אחר אינו יכול לראות את חלומו, את העובדה, שהחלום נמצא במקום מרוחק ממנו. כמובן, שקן אינו מניח, שהחלום מביא באמת את החולם לבית־הספר, הוא רק מאמין, שדמות בית־ספר הנראית בחלום, „מקומה בבית־הספר״, כשם שילדים בני גילו חושבים, ששָם השמש נמצא ב„תוך השמש״. אך לגבי מרבית הילדים השרויים בשלב השני, החלום נמצא קרוב אליהם, כרגיל, במרחק של 30 ס״מ, מול עיניהם.

אך בטרם נקבל בודאות הסברים אלה, עלינו לבחון קודם, לפי דרכנו, את הילדים המפותחים יותר, הנמצאים בדרך לפתרון הנכון, כדי לראות, אם הם באמת נתנסו באותן אשליות שמצאנו אצל הצעירים ביותר. שלושת המקרים הבאים הם מסוג זה:

דראפ (בן 15, אך מפגר מעט): קובע ספונטאנית כאשר הוא נשאל על המחשבה: „האם אפשר לראות את המחשבה? — כן, בחלום. מדוע? — אתה חולם משהו ורואה זאת לפני עיניך. במה אתה חולם? — בזכרון. היכן הוא החלום? — בשום מקום. היכן הוא בראשך או לפני עיניך? — לפני עיני. אפשר לראותו אך אינך יכול למששו. מדוע לפני עיניך? — מפני שאילו היה בתוכך פנימה לא היית יכול לראותו. (ראה הערת בארב בשלב הראשון).

דראפ הוא, לכאורה, מפותח יותר בהשקפותיו, בשעה שהוא אומר, כי החלום אינו מצוי „בשום מקום״. אך הוא מתכוון רק לכך, שהחלום אינו

חומרי. ההמשך מוכיח בבירור, כי הוא עדיין מאמין, שהחלום נמצא „מול עיניו". ההוכחה נעוצה בדברים הבאים:

נסינו להסביר לדראפ את אופיו הפנימי של החלום: „אתה רואה אותי עכשיו, ואתה זוכר שראית אותי אשתקד. אתה זוכר את פני? — כן. איפה הוא המקום שאתה זוכר אותי? — מול עיני. מדוע? — מפני שאי־אפשר לראות בפנים הראש. הרי זה כאילו(!) היה לפני עיני." לאחר שהבין את ההבדל בין „להיות" ול„הראות" („כאילו"), מודה דראפ לבסוף, כי הדמות מצויה בראש ואומר, שזוהי הפעם הראשונה, שהוא מבין, כי החלום נמצא בתוך הראש.

הפתעתו למשמע הסברה זו מראה בבירור, כי קודם לכן לא היה מסוגל להבדיל בין „להיות" ו„להראות כאילו".

פּוּג (7;2): חולמים „כאשר רואים דברים, שאינם אמיתיים. מי אמר לך זאת? — איש לא אמר. מהיכן באים החלומות? — אינני יודע. מן הראש או מן החוץ? — מן הראש. איפה הוא החלום? — מול עיני. היכן? — קרוב מאוד. (מראה על מרחק של 30 ס"מ מעיניו). האם הוא באמת שם או שהוא נראה כך? — אינני יודע. אילו הייתי שם, הייתי רואה אותו? — לא, מפני שאתה לא ישן. ואמך יכולה לראותו? — לא. אך הרי אמרת שהוא בחוץ? — לא, הוא לא בחוץ. היכן הוא? — בשום מקום. האם הוא בחוץ או בראש? — בראש. אם כך אין הוא מול עיניך. — כן, הוא בכל זאת מול עיני(!)" „האם החלום הוא בפנים ראשך? — כן. ובכן אין הוא מול עיניך? — כן, הוא בכל מקום."

דוגמה זו מראה כמה קטנה השפעתה של ההשאה על הילד בשלב זה. פּוּג נוטה להסכים, שהחלום הוא בראש, אך הוא מוסיף לחשוב, שהוא בחוץ ובכל מקום. מקרה זה מקביל בדיוק למקרה של רוֹק (פרק 2, ב') ביחס לשמות: רוק נוטה להסכים, כי השמות מקומם בראש, אף־על־פי־כן הוא מאמין, שהם נמצאים בחדר.

גראנד (8): „היודע אתה מה זה לחלום? — פעם ראיתי אדם שהפחיד אותי ביום ואני חלמתי עליו בלילה. מהיכן באים החלומות? איפה הם נוצרים? — בראש. היכן הוא החלום בזמן שאתה

חולם? בראש או מחוצה לו? — דומה(!), כאילו הוא בחוץ.״ גראנד רואה, לכאורה, אופיו החיצוני של החלום כאשלייה. אך אנו הוספנו לשאול: „היכן הוא החלום? — לא בחוץ ולא בפנים. ובכן איפה הוא? — בחדר. איפה? — מסביב לי. רחוק או קרוב? — קרוב מאוד, כאשר אחי חולם הוא רועד״.

הואיל והחלום גורם לכך, שאחיו של גראנד ירעד, חייב הוא איפוא להיות משהו — לא־חומרי, אולי, אך חיצוני. בהמשך המיבחן, כפי שנראה להלן, עבר גראנד לשלב השלישי, כאילו נשתחרר לפתע מכל מה שקשר אותו לשלבים הקודמים.

דוגמאות אחרונות אלה, שבהן הילד שוקל בדעתו ומחפש הסברים, מראות בעליל, שהילדים הטוענים בשלב השני, כי החלום נמצא בחדר, אינם עושים זאת רק מחמת העדר כושר מילולי. הם מבחינים בפירוש בין „להיות״ ו„להראות״. הם מטילים ספק באופיו החיצוני של החלום, אף־על־פי־כן אין הם יכולים בלעדי זאת להסביר כיצד אפשר לראות את החלום: „אי־אפשר לראות מה שנמצא בתוך הראש״.

בקצרה, הריאליזם של השלב השני מורכב הרבה יותר מן הראשון. הוא יותר אינטלקטואלי ופחות ממשי. אך דוקא בשל כך הוא מאַשר את הסברינו לתופעת השלב הראשון. ואכן, אם הגילוי העיקרי, שהחלום כרוך בסובייקט החושב, יסולק מתשובות הילד בשלב השני, נשארים שם שני גילויים: א. שהחלום הוא חיצוני; ב. כי במידה שתמונת האדם הנראית בחלום אינה מוצג סובייקטיבי של החולם, הריהי קשורה בהכרח לאדם, שהיא הבבואה שלו, מתוך קשר פנימי. דבר זה העלינו מן המיבחנים בשלב השני על־ידי הוכחות ברורות.

ג. השלב השלישי: החלום הוא פנימי ומקורו בפנים.

עלינו לברר עוד שתי בעיות: כיצד מתחיל הילד לראות בתמונות הנראות לו בחלום משהו פנימי, וכן מה הן השקפותיו על הקשר בין המחשבה והחלום.

תחילה נביא כמה מקריי־ביניים בין השלב השני והשלישי.

גראנד (8). תשובותיו מעניינות במיוחד, מפני שלאחר שהוא מסביר את מהותו החיצונית של החלום בטעמים הנ״ל, הוא מגיע באורח ספונטאני לרעיון הבא: „כאשר אני מסובב את עיני (ע״י שיפשוף), — אני רואה מין ראש בתוכן. האם החלום הוא בפנים או בחוץ? —

אני חושב, שהוא לא מחוצה לי ולא בחדרי. היכן הוא? — בעיני״.

פאפק (7½): „איפה נמצא החלום בזמן שאתה חולם: בחדר או בתוכך? — בתוכי. האם אתה עשית את החלום או הוא בא מן החוץ? — אני עשיתי אותו. במה אתה חולם? — בעיניים. איפה הוא החלום בזמן שאתה חולם? — בעיניים. האם הוא בתוך העין או מאחוריה? — בתוך העין״.

פאלק (7;3): „מהיכן באים החלומות? — מן העיניים. היכן נמצא החלום? — בעיניים. הראה לי היכן — מאחורי זה (מצביע על העין). האם החלום הוא כמו מחשבה? — לא, החלום הוא משהו. מהו? — סיפור. לו היינו יכולים לראות מאחורי העיניים, האם היינו רואים שם משהו? — לא, זו חתיכת עור קטנה. מה נמצא עליה? — דברים קטנים, תמונות קטנות.״

מעניין לציין, כי גראנד ופאלק הם מן הילדים, הסבורים, כי המחשבה היא „קול בתוך הראש״. ייזכר, כי הילדים סבורים תחילה, כי הם חושבים בפה, מזהים את המחשבה עם המלים ורואים את השמות כקשורים בעצמים. ולאחר שהם תופסים, כי המחשבה היא פנימית, הם מניחים תחילה, שהיא אינה אלא „קול״, הנמצא בפנים הפה, בראש. כיוצא בכך מתפתחות השקפותיהם על החלום. תחילה נראה להם החלום כתמונה חיצונית, הנוצרת על ידי העצמים, ואחר כך מקומו בראש. מאוחר יותר, כאשר הילד כבר מבין את מהותו החיצונית של החלום, הוא רואה בו תמונה — לפי פאלק „סיפור״, המוטבע בעין או מאחוריה — בקצרה, משהו שהעין יכולה „לראות״ בפנים, כשם שהאוזן „שומעת״ את הקול הפנימי של המחשבה.

בתחום החלומות, כמו בתחום הדיבור, מעורבבת עדיין המחשבה בחומר פיזי. אף הילדים המפותחים ביותר, כלומר השייכים במובהק לשלב השלישי, הרואים בחלום רק מחשבה פנימית בלבד, עדיין פולטים תכופות הערות, המעידות על הצביון החומרי של דעותיהם בעניין זה.

טאן (8): „מהיכן באים החלומות? — כאשר עוצמים את העיניים, רואים כל מיני דברים. היכן הם נמצאים? — בשום מקום. הם לא ממשיים. האם החלומות באים מבפנים או מבחוץ? — מבחוץ. כאשר הולכים לטייל ורואים משהו, הדבר משאיר סימן על המצח, בצורת טיפות דם קטנות. מה קורה

כאשר אתה נרדם? — רואים את הדברים האלה. האם החלום הוא בפנים הראש או מחוצה לו? — הוא בא מן החוץ, וכאשר חול־מים הוא בא מן הראש. היכן נמצאות התמונות כאשר אתה חולם? — הן באות מתוך המוח אל העיניים. האם נמצא אז משהו לפני העיניים? — לא".
סטפ (7½): „החלום נמצא בראשי. בראשך או לפני עיניך? — מול עיני. לא, הוא בתוך ראשי". אך החלום בא „כאשר אתה מדבר לעצמך ואחר־כך אתה נרדם. מהיכן בא החלום? — הוא בא כאשר אתה מדבר עם עצמך."

טאַן מביע, כמובן מאליו, רעיונות רבים של מבוגרים, אך האופן בו ספג אותם אינו מעניין פחות. הדוגמאות הבאות הן מתקדמות יותר, וכבר אין בהן נסיון לשוות צורה חומרית למחשבה ולתמונות הפנימיות. עלינו איפוא לשייך אותן לשלב השלישי, שקבענו אותו לגבי המחשבה. כן יצויין, כי ילדים אלה הם בני גיל 10—11 בערך, דבר המאַשר את הגיל שקבענו לשלב זה.

רוס (9;9) חולמים „כאשר חושבים על משהו. איפה נמצא הח־לום? מול עיניך? — הוא בראשי. כאילו היו תמונות בתוך ראשך, לא כן? כיצד זה קורה? — לא, אנו רואים תמונה של מה שע־שינו קודם לכן".
ויסק (11;1): חולמים „בראש", והחלום נמצא „בתוך הראש. האם לא מול העיניים? — נדמה(!) אז, כאילו יכולים לראותו. האם נמצא משהו לפני עיניך? — שום דבר. מה נמצא בראשך? — מחש־בות. האם רואות העיניים משהו בתוך הראש? — לא".
בּוּק (11;10): „כשאתה חולם שהנך מלובש, אתה רואה לפניך תמונה. היכן נמצאת אז תמונה זו? — אני מלובש כמו כל האנשים, ואז היא (התמונה) בתוך הראש שלי, אך חושבים(!) שהיא לפני העיניים".
צל (10;7) טוען אף הוא: „נדמה, כאילו אני רואה (את הבית) לפני עיני, אך הוא בתוך ראשי".

דוגמאות אלה מראות כיצד מגיבים ילדים אלה בדרך שונה מאלה שבשלבים הקודמים, כאשר מציגים לפניהם אותן שאלות מרמיזות יותר. ביטויים כאלה כגון „חושבים ש...", „זה נדמה כאילו", המשמשים לכאורה לתיאור הצביון החיצוני של החלום, הם חדשים ואופייניים לשלב זה.

ד. מסקנות.

נותר לנו לקבוע מהו היחס בין מה שהעלינו כאן, ובין המסקנות של מחקר השמות ומושג המחשבה. ואכן, קיימת ביניהם הקבלה ראויה לציון. דומה, שרעיונות הילדים על המחשבה ועל המלים מאופיינים בשלושה סוגי ריאליזם. שלושת הסוגים האלה מופיעים גם במקרה החלום ונעלמים בהדרגה באותו סדר כמו בתחום המלים.

תחילה מערבבים הילדים את האות עם האובייקט שהוא מציין, או את האובייקט הלא־חומרי עם הדבר שהוא מייצג. אשר למחשבה, בדרך כלל, רואה הילד במושג ובשֵם השמש, למשל, חלק מן השמש, שמקורם גם בשמש. לנגוע בשם השמש, הרי זה כאילו לנגוע בשמש עצמה. הוא הדין לגבי החלומות: התמונה שחולמים עליה באה מן האובייקט או מן האדם שהיא מייצגת. החלום על האדם שהמכונית עברה עליו נובע מאותו אדם עצמו, וכו׳. כשחולמים על בית־ספר, נמצא החלום „בתוך בית־הספר״, כשם שכאשר חושבים על השמש, המלה „שמש״ או השם „שמש״ שבמחשבה נמצאים „בתוך השמש עצמה״. כאן בא לידי ביטוי הערבוב של החלום עם הדבר שעליו חולמים.

בשני המקרים נותן ריאליזם זה מקום לתחושה של קשר בין הדברים. בעיני הילד כולל שם השמש את החום, את הצבע, את הצורה של השמש. כיוצא בזה החלום על אדם שהמכונית עברה עליו, נראה כאילו נובע מן האיש עצמו והוא עמוס רגשות — „להעניש אותנו״ או „מפני שעשינו דבר שלא היינו צריכים לעשותו״.

אולם המבוכה בין האות והעצם המצויין על ידו נעלמת מוקדם יותר בתחום החלומות מאשר בתחום השמות והמחשבה, מחמת הסיבה הפשוטה, שהחלום הוא משהו מטעה, המאלץ את האות להיפרד במהירות לחלוטין מן הדבר שהוא מייצג. יתר על כן, אופי מַשלה ומפחיד זה של החלומות מסביר מדוע יש לקשר גוון רגשי חזק יותר בתחום החלום מאשר בתחום המלים.

מבוכה שניה מופיעה בין הגדרת הצד הפנימי והצד החיצוני שבחלום. בשלב הפרימיטיבי ביותר, שוכנות המלים בתוך העצמים, אחרי כן הן מצויות בכל מקום וביחוד באוויר הסובב, ואחרי כן — רק בפה, ולבסוף — בראש. החלומות נעים אף הם במסלול דומה: תחילה הם נעוצים בדברים עצמם (אך לא לזמן רב, הכל לפי הנסיבות שנזכרו לעיל), אחרי כן מקומם בחדר, אף כשידוע כי מקורם בראש (כשם שמקום המלים נקבע באוויר הסובב, אף כי ידוע שמקורן בפה; אחר כך מקום החלומות הוא בעיניים, ולבסוף בראש ובמחשבה עצמה.

לגבי המחשבה מולידה מבוכה זו בין הפנימי והחיצוני, בשלבים הפרימי־טיביים, סברות פאראדוקסאליות, כגון שהמחשבה היא מין קול לוחש, הנמצא בעת ובעונה אחת גם בראש וגם מחוצה לו. מושגי הילדים על החלומות מאַשרים במלואם הסבר זה: לגבי כמה מהם החלום הוא קול או אוויר, חיצוניים ופנימיים כאחד.

ולבסוף — סוג הריאליזם השלישי מוליד מבוכה בין המחשבה ובין העצם. המחשבה היא לילדים כעין „לַחַש", אם הם מניחים כי המחשבה היא בבחינת קול. היא עשוייה להיות גם עשן, הואיל ולפעמים הנשימה נחשבת כקול. כיוצא בזה החלום לגבי ילדים אלה עשוי מאוויר או מעשן. לצעירים בהם, שעדיין לא עמדו על המקור הסובייקטיבי של החלומות (השלב הראשון), החלום הוא פשוט „לילה" או „אור".

בדיון על מושגי הילד על השמות, הגענו לכלל מסקנה, שהמבוכה בין האות ובין העצם שהוא מייצג, נעלמת תחילה (קרוב לגיל 7—8). היעלמות זו מביאה לידי הבדלה בין הפנימי והחיצוני (קרוב לגיל 9—10), ולבסוף מופיע מהבחנה זו הרעיון, כי המחשבה היא משהו שונה ממהות חומרית. התהליך ברור יותר לגבי מושגי הילד על החלום. המבוכה בין התמונה הנראית בחלום ובין האובייקט המקביל נעלמת בגיל מוקדם מאוד (5—6). כשהיא נעלמת, אין הילד קובע עוד את מקום החלום בעצמים, וההבדלה בין הפנימי והחיצוני נרמזת כבר והיא אף מתבצרת אצל הילד בגיל קרוב ל־9—10 (התחלת השלב השלישי). לבסוף, בגיל 11, מביאה הבדלה זו בין הפנימי והחיצוני את הילד לרעיון, כי החלום איננו תמונה חומרית אלא מחשבה בלבד.

וכך ישנה איפוא הקבלה מוחלטת בין מושגי הילד על השמות ועל המחשבה ובין מושגיו על החלום. אבל מיותר לומר, כי במשך השלבים הפרימיטיביים אין הילדים עצמם רואים כל הקבלה או קשר בין החלום ובין המלה. אין הם רואים אובייקטים רוחניים, לא בתמונות החלום ולא במלים, ואין כל זיקה ביניהן בעיני הילד. הדמיון שבתופעות בשני התחומים ושלבי התפת־חותן, משמשים איפוא אישור לגבי ערך הניסויים ופירושם. הם זקוקים עדיין, כמובן, לביסוס נוסף על־ידי המשך הניסויים בארצות שונות, כדי שהתפקיד שממלאת השפעת המבוגרים, יוגדר יותר ויופרד לחלוטין מרעיו־נותיו הספונטאניים והקבועים של הילד. אך השוואות אלה שהעלינו מן החומר שלנו בז'נבה ומן התשובות שאספה מרת פרה (Perref) בנוישטאֶל וביורה, וכן אלה שנתקבלו במאדריד ובסאנטאנדר על־ידי מרת רודריגו, נותנות מקום לחשוב, שהספונטאניות והקביעות שייחסנו לרעיונות הילד, משקלן גובר על תוצאות ההשפעה של המבוגרים.

פרק 4
הריאליזם ומקור הרעיון על ה„השתתפות"

פרק זה מטרתו לבחון את המסקנות שהועלו בפרקים הקודמים. בראש וראשונה מן ההכרח להגדיר במפורש את חשיבותו הממשית של מחקרנו בתחום המחשבה, הריאליזם שבשֵם והחלומות, שאם לא כן עלולה האינטר־פרטציה של החומר להביא לידי אי־הבנות חמורות ביותר. עלול להתקבל הרושם, כאילו אנו מייחסים לילדים, אם לא תיאוריות של ממש, הרי, בכל אופן, רעיונות בהירים, המנוסחים באורח ספונטאני, ביחס למהות המחשבה, השמות והחלומות. אך לכך לא נתכוונו כלל. אדרבה, אנו מניחים, שהילדים לא חשבו מעולם על העניינים ששאלנו אותם עליהם. מטרת המיבחנים שלנו היתה איפוא לא לבדוק מושגים המצויים כבר אצל הילדים, אלא למצוא באיזו מידה מושגיהם מתגבשים כתגובה על שאלות מסויימות, ובעיקר באיזה כיוון מובילה אותם גישתם הרוחנית הספונטאנית.

בנסיבות אלה יכולות התוצאות להיות רק שליליות ולא חיוביות, הווה אומר, ההסבר שהילד נותן כתשובה על אחת משאלותינו אינו יכול להחשב כדוגמה ל„מושגיו של הילד", אלא רק כהוכחה, שהילד אינו מחפש את הפתרון באותו כיוון כפי שהיה נראה לנו, אלא הוא מניח הנחות מוקדמות ברורות מסוימות, השונות מאלה שאנו משערים, כי יניח.

הנחות מוקדמות אלה של הילד הן הן בלבד המעניינות אותנו כאן. **הילד הוא ריאליסט, שכן הוא מניח, שהמחשבה אינה ניתנת להפרדה מן האובייקט, שהשמות מעורים־ודבוקים בעצמים הנקראים בהם והחלומות שלנו הם חיצוניים.** ריא־ליזם זה מתבטא בנטייה הספונטאנית לערבב יחד את האות ואת העצם המצוין בו, את הפנימי עם החיצוני, את הצד הרוחני עם הצד הפיזי.

תוצאותיו של ריאליזם, שתי פנים להן. מצד אחד, התחומים, שהילד תוחם בין ה„אני" שלו ובין העולם החיצוני, הם פחות נוקשים מאלה שלנו; מצד שני, הריאליזם מתרחב יותר על־ידי „השתתפות" ורעיונות ספונטאניים בעלי צביון מאגי.

בבעיות אלה נדון כאן.

א. הריאליזם ותודעת ה„אני".

בעיית תודעת ה„אני" של הילד מורכבת מאוד, ואין זו מלאכה קלה לתארה מנקודת־ראות כללית. כדי להגיע לסינתזה, יהיה איפוא הכרח לערוך מחקרים בדומה לאלה שערכנו ביחס למחשבה, למלים ולחלומות, לגבי כל תכני התודעה של הילד.

מן הניתוחים הקודמים ניתן להוציא שתי מסקנות. הראשונה היא, שלילד אין תוכן מחשבתו פחות מודע מאשר לנו. הוא כבר יודע על קיום מחשבות, על שמות וחלומות, וכן דברים רבים אחרים, מורכבים פחות או יותר. ילד אחד קבע, שאנו חולמים על דברים המעניינים אותנו, ושני אמר, שאנו חושבים על אובייקטים, „מפני שאנו רוצים שיהיו שלנו", ושלישי — שהוא חלם על דודתו, „מפני שהוא שמח לראותה שוב". ילדים רבים חושבים, שהם חולמים, מפני שמישהו הפחיד אותם וכו'. יתר על כן, הילד מחונן בפסיכולוגיה דקה, לפעמים חודרת מאוד, המעידה בכל מקרה על חיים רגשיים אינטנסיביים. אך פעמים אפשר לחוש בתוצאותיו של תהליך שכלי מסויים (חשיבה הגיונית או רגשית), גם בלי לדעת כיצד תוצאה זו נתהוותה. כך אמנם המצב אצל הילד; ה„אינטואיציה" שלו פירושה: תפיסה נכונה של תכני התודעה, בלי לדעת כיצד הושגו תכנים אלה.

ב„אינטואיציה" זו כרוך גם פאראדוקס: הילד מכיר אמנם את תוכן מחשבתו, בדיוק כמונו, אך הוא קובע את מקומה בתחום אחר. דברים שאנו רואים את מקומם בפנימיותנו מעביר הילד לעולם החיצון או לזולת, ואילו מה שאנו רואים מחוצה לנו, הוא רואה כקבוע בתוכו פנימה. בקביעת מקומם של תכני המחשבה נעוצה כל בעיית תודעת ה„אני" של הילד, והואיל והוא אינו קובע אותם בבהירות יתרה, נראים דברים מורכבים ביותר כפשוטים. ואכן, אפשר להניח, כי בעל נפש רגישה ביותר לרחשים הזעירים של חיי הרגש ידע להעריך כהלכה את הדקויות שבשפה, במנהגים וכו', אך עם זה יהיה לקוי בתודעת ה„אני" שלו, כיוון שיראה בכל מחשבה שלו משהו אובייקטיבי, וכל רגש כמשותף לכול. ואכן, תודעת ה„אני" מופיעה מתוך הפרדתה של המציאות, כדרך שהיא נתפסת על־ידי האדם הפרימיטיבי, ולא מחיבור התכנים המיוחדים שבה. דבר זה שהילד מגלה עניין רב בעצמו, שהוא בעל אֶגוֹצנטריות הגיונית, אינו מוכיח, כי הוא מודע עצמו, אלא מרמז דווקא על היפוכו של דבר, היינו שהוא מערבב את ה„אני" שלו עם היקום כולו, במלים אחרות — הוא חסר תודעת „אני". דבר זה נשתדל להוכיח כאן.

בפרקים הקודמים עסקנו רק באמצעי המחשבה (תפיסות, תמונות, מלים

וכו׳), ולא במושגים הממשיים וכן לא בחיי הרגש של הילד. הילד יודע היטב על קיום אמצעים אלה, אך הוא קובע את מקומם בתחום אחר לגמרי. לגבינו, המלה או הרעיון מקומם בשכל, ואילו האובייקט שהם מייצגים נמצא בעולם הנתפס על־ידי החושים. כיוצא בזה סבורים אנו, שרעיונות מסויימים מצויים אצל כל אדם, ואילו רעיונות אחרים מיוחדים רק למחשבתנו אנו בלבד. אך לגבי הילד, לעומת זאת, מקום התמונות והמלים, אף כי הן נבדלות במידה מסוימת מן האובייקטים, הוא בתוך האובייקטים עצמם. בעניין זה ניתן לציין, כי קיימת התפתחות בארבעה שלבים: א. שלב הריאליזם המוחלט, שבו אין הילד עושה כל נסיון להבדיל בין אמצעי החשיבה, ואשר בו קיימים לגביו, כנראה, רק אובייקטים בלבד; ב. שלב, שבו נבדלים כבר אמצעי החשיבה מן האובייקטים, אך הם עדיין שוכנים בתוך האובייקטים; ג. שלב־ביניים, שבו אמצעי החשיבה נחשבים עדיין כסוג של אובייקטים והם משוכּנים הן בגוף והן באוויר הסובב; ולבסוף, ד. שלב של סובייקטיביזם או שלב יחסי, שבו נקבע מקומם של אמצעי החשיבה בתוכנו פנימה. הילד מתחיל איפוא בערבוב ה„אני״ שלו — או מחשבתו — עם העולם החיצון, ולבסוף הוא מגיע להבחנה בין שני דברים אלה.

דומה, שרשאים אנו להרחיב סכימה זו גם על תוכן המושגים, ואף על התפיסות הפשוטות ביותר. במשך השלב הפרימיטיבי סבור הילד, שכל תפיסה היא אבסולוטית, שהשכל והאובייקט חד הם, ורק בהדרגה הוא מתחיל לראות את התפיסה כיחסית. הילד מתחיל, כאמור, בערבוב ה„אני״ שלו עם העולם, או בערבוב נקודת־ראותו הסובייקטיבית עם הנתונים החיצוניים — ורק מאוחר יותר הוא מבדיל בין נקודת־ראותו הפרטית ובין נקודת־ראותו האפשרית של הזולת. למעשה, חושב תחילה הילד, שהשקפתו היא אבסולוטית. הוא סבור, למשל, שהשמש מלווה אותו, שהעננים נוסעים אחריו, שהדברים נשארים תמיד כפי שהוא רואה אותם, ללא תלות בפרספקטיבה, מרחק וכו׳... ככל שנעלם ממנו, שראייתו היא סובייקטיבית, כן הוא חושב את עצמו כמרכז העולם, ומשום כך נוצרת אצלו קבוצה שלמה של מושגים אנימיסטיים ומאגיים.

אולם הכרת הסובייקטיביות של ראייתו היא יסוד לא חשוב, יחסית, בתודעת ה„אני״. הרי זו, בעיקר, תחושת הצביון האישי של המשאלות, הנטיות, ההרגשות וכו׳. כלום את החוויות הראשוניות של הנאה וכאב, משאלותיו הראשונות, חי וחש הילד כפרט, או שהוא סבור, שכל אלה מצויים גם אצל כל האנשים? קרוב לוודאי, שתחילה משוכנע הילד (בגלל הסיבה הפשוטה שעדיין לא נתנסה בספקות), כי כל מה שהוא מרגיש קיים באורח

אובייקטיבי. רק על־ידי שורה של אכזבות ועל ידי היתקלות בהתנגדות מצד הזולת הוא תופס את הסובייקטיביות שבתחושותיו. אף כאן נוצר ה„אני״ מהפרדת התודעה הפרימיטיבית; תחילה מושלכת התודעה הפרימיטיבית במישרין על העולם הריאלי הסובב, ורק לאחר שריאליות זו מתנפצת, מופיעה אצלו התחושה של אובייקט מסוים ורגש סובייקטיבי, המשווה לו ערך אישי.

בקצרה: דומה, שמחמת העדר מוחלט של תודעת ה„אני״ אצל הילד, מושלך בשלב הפרימיטיבי כל תוכן התודעה שלו על העולם הריאלי (הן על עצמים והן על אנשים). שלוש קבוצות של תצפיות מצביעות על כך.

ראשית, אי־אפשר להפריד בין היסוד התפיסתי, המושגי, ובין היסוד הרגשי. כל כמה שהרגש הוא פרימיטיבי, הריהו מלווה, בכל זאת, בתודעת האובייקט או שהוא בעצמו יוצר לו את האובייקט. וכבר קבענו כתוצאה מהניתוחים בפרקים הקודמים, שבמצב הפרימיטיבי כל תפיסה היא ריא־ליסטית.

שנית, באלדווין, ובעיקר פיאֶר ז׳אנֶה, כבר הבהירו, שהחיקוי מקורו במעין ערבוב בין ה„אני״ והזולת. במלים אחרות, הקול המגיע לאוזני הילד, מעורר אותו לבצע תנועה הכרחית הדרושה להמשכת אותו קול, בלי שיבחין בהבדל בין הקול החיצוני, הבלתי־תלוי ממנו, ובין הקול שפיו מוציא. הוא הדין גם במקרים של חיקוי לא־רצוני, כאשר אנו מזהים את עצמנו עם הדבר המחוּקה, בלי להבחין בינינו ובינו. בפרק 1, קטע ג׳, עסקנו בילדים, שהיו סבורים, כי הם גילו דברים בעצמם, אך, למעשה, כבר למדו עליהם מאחרים. ולהיפך, ילדים חושבים, כי „שכחו״ דברים, שלאמיתו של דבר לא ידעו אותם מעולם. כל מה שהילד יודע, דומה עליו כתגלית עצמית שלו, וכל מה שאינו יודע, נדמה לו ש„שכח״. לכאורה, תופעה זו מקורה בהערכה עצמית מופרזת, אך, לאמיתו של דבר, היא סימן מובהק להעדר הבדלה ברורה בין הצד הפנימי והצד החיצוני. חיקוי אינו אפשרי ללא השלכה, וכן גם ההפך: מטרותיו ומשאלותיו של ה„אני״ חייבות להיות מיוחסות לזולת, כשם שמעשיו של הזולת מיוחסים ל„אני״.

ולבסוף, וזהו הדבר החשוב ביותר — אנו יודעים, שתינוק אינו מסוגל לאַתר באורח ספונטאני את תחושותיו האורגאניות. כאב רגל, למשל, אינו מושך מיד את תשומת־לבו לרגל וכו׳. הוא סבור, שזהו כאב נודד, ללא מקום מסוים בגוף, ואף דומה עליו שכל אדם מרגיש בו. ואפילו הוא כבר יודע לקבוע מקומו של הכאב, הרי הוא ממשיך, בלי ספק, לחשוב במשך זמן רב, שהכאב מצוי אצל כל האנשים; אין הוא יכול לתפוס שרק הוא בלבד חש בכאב.

בקצרה, היחס בין הגוף הנראה מבחוץ והגוף המורגש מבפנים שונה לגמרי בתודעה הפרימיטיבית ובתודעה שלנו: מה שאנו מכנים „פנימי" או „חיצוני", נראה בעיני הילד הקטן כמשהו המשותף לכל אדם.

לרוע המזל, אי־אפשר לבדוק הנחות אלה בעזרת ניתוח ישיר. אך אם נשתמש בתוצאות שהושגו אצל ילדים בין גיל 4 ו־12 כבסיס להיקשים לגבי גילים למטה מתחום זה, הרי דומה, שהכרת המהות הפנימית של מצב כלשהו, אינה נובעת מאינטואיציה ישירה, אלא היא תוצאה של קונסטרוקציה שכלית, וזו אפשרית רק על־ידי הפרדת התכנים של התודעה הפרימיטיבית.

בהפרדה זו ניתן לצפות במישרין. מבחינה זאת נודע ערך רב לקטע מזכרונות הילדות של אדמונד גוס. כתוצאה מאמירת שקר, שלא נתגלתה לעולם והוא אף לא נענש עליה, בא אדמונד גוס למסקנה, שאביו אינו „יודע־הכל", והכרה זו, שדברים מסויימים ידועים אך ורק לו ולא להוריו, חיזקו בו את תודעת עצמו.

„קודם כל נסתם הגולל על התיאוריה, שאבי הוא „כל־יכול" ולעולם אינו שוגה. אדרבה, ייתכן שהוא אינו יודע אלא מעט מאוד. במקרה זה לא ידע עובדה בעלת חשיבות כזו, שאם אינך יודע אותה, שוב אין ערך למה שאתה יודע... אך אחת המחשבות המופלאות ביותר, שהסעירו בעת משבר זה את מוחי הקטן, הפראי והלא־מפותח, היתה, שמצאתי חבר ואיש־אמונים בתוכי גופא. סוד אחד ישנו בעולם, השייך לי ולמישהו השוכן יחד עמי באותו גוף מעתה אנו שניים בגוף אחד ויכולים לשוחח זה עם זה. קשה להגדיר כמו הרגשות כה פרימיטיביות, אך ודאי הוא, כי מחמת שניות פנימית זו, נתעוררה בי לפתע תחושת האינדיבידואליות, ואף מצאתי עידוד רב בעובדה, שבתוכי גופא שוכן אוהד וידיד..."

ובכן, כל עוד האמין הילד ב„ידיעת־הכל" של אביו, לא היה ה„אני" שלו קיים, והוא ראה את מחשבותיו ואת מעשיו כמשותפים לכול, או לפחות, ידועים להוריו על כל פרטיהם ודקדוקיהם. אך ברגע שהסתבר לו, כי הוריו אינם יודעים הכל, גילה מיד את קיומו של ה„אני" הסובייקטיבי. ודאי הופיעה אצלו התגלית במאוחר, והיא נוגעת למישור העליון של אישיותו. אך הדבר מראה בבירור, כיצד תודעת ה„אני" מופיעה כתוצאה מהפרדה של המציאות ולא כאינטואיציה פרימיטיבית, וכן באיזו מידה הפרדה זו תלויה בגורמים חברתיים, כלומר בפדות שהילד שם בין ראייתו הוא ובין זו של האחרים.

לגבי הדיון על בעיית הגוף הנראה כ„פנימי" ומורגש כ„חיצוני" יש עניין רב לשימוש בגוף ראשון על־ידי הילד. ידוע, שהילד מדבר על עצמו בגוף

שלישי לפני שהוא משתמש בכינוי „אני״. באלדווין ואחרים רואים בכך אישור לקיום „שלב של השלכה״: הילד רואה את עצמו כעומד מחוץ למחשבתו, כ„מושלך״ בראי, הנמצא לפני עיניו, ועדיין אין לו תחושה של סובייקטיביותו. אולם הסבר זה שנוי במחלוקת. ראסמוסן רואה בשימוש בגוף שלישי, רק חיקוי של האנשים שהוא מכיר, המשתמשים, כמובן, בשם הילד ולא בכינוי „אני״. דֶאלַקרוא, בספרו המצוין „Le langage de pensée״ רואה ב„אני״ רק מכשיר דקדוקי בלבד. אך דומה, שמאחורי בעיה דקדוקית זו יש גם בעיית הגיון היחסים בינו ובין העולם. בגיל 8—9 יאמר הילד „יש לי אח, פאול״, ויסיק מכאן, שלפאול אין אח, מפני שהוא אינו יודע להבדיל בין ראייתו שלו והן זו של האחרים. כלום אין הדבר נכון גם לגבי השימוש בגוף ראשון? הקושי שהילד מתנסה כאן משפיע, למעשה, על כל כינויי הקניין. אֶגר מציין, שכאשר מבקשים מילד בגיל 1;6 „הראה לי את האף שלי, את הפה שלי, וכו׳״ מראה הילד על האף והפה ש ל ו, אך כוונתו להראות את האף והפה של השואל המבוגר.

מבחינה זאת יש לתופעה זו עניין רב. הילד, המדבר על עצמו בגוף שלישי, קובע, כמובן, את מקומו של זה שהוא מדבר עליו, בגופו שלו. אך אפשר שלא הבין, כי המושג שיש לו על עצמו שונה ממושג הזולת עליו. כאשר הוא מדבר על עצמו אין הוא מנסה, כמובן, להעמיד את עצמו במקום מישהו, אך הוא מאמין, שאפשר לראותו רק מנקודת ראות אפשרית אחת, מנקודת־ראות אבסולוטית. עובדה זו חשובה ביותר. היא מוכיחה, שהרגשת הכאב והתודעה עליו אצל הילד אינן „פנימיות״ במידה שווה. רק הכאב נמצא בתוך גופו, בעוד המחשבה עליו באה מתוך ראייה לא ייחודית, אלא משותפת לכול. הילד אינו תופס, שהוא עצמו חושב על עצמו. אילו היה נשאל היכן ה„אני״ שלו, היה מצביע רק על מחצית תודעתו, זו המחצית בה הוא חש את הכאב, אך לא על המחצית השנייה, העוקבת אחר כאבו.

בקצרה, הילד המדבר על עצמו בגוף שלישי נמצא כבר, בלי ספק, במידה מסויימת במצב בו הוא מרגיש ב„אני״, אף כי עדיין ה„אני״ אינו מודע לו, אם ב„אני״ נבין, בעקבות ויליאם ג׳יימס, את יסוד ה„אני״, העוקב אחר שאר חוויותיו. עובדה זו יש בה כדי לאשר את הקשיים שקבענו לעיל, בהם נתקל הילד בקביעת התחומים בין עולמו הפנימי ובין העולם המשותף לכל.

ב. „השתתפות"[1] ופעולות מאגיות.

בעמודים הקודמים עסקנו באריכות מסוימת בטיבה המיוחד של תודעת ה„אני" של הילד, הואיל ואנו מייחסים חשיבות ראשונה במעלה לתופעות הכרוכות בה לגבי גילוי מקורות הסיבתיות. הצורות הפרימיטיביות ביותר של הסיבתיות שנמצאו אצל הילד, מקורן, למעשה, בערבוב בין המציאות והמחשבה, או מדוייק יותר, בסיגול מתמיד של התהליך החיצוני לסכימות הנובעות מנסיון פנימי. להבא נשתדל להגדיר זאת בפרטות. לראשונה נביא כמה מקרים המצטיינים בתחושת ה„השתתפות" או המאגיה.

השימוש במושג ה„השתתפות" לגבי מחשבת הילד נתון, אולי, במחלוקת, אך אין זה אלא בעיה מילולית. אפשר ש„ההשתתפות" בעיני הילד שונה מזו של האדם הפרימיטיבי. אף־על־פי־כן קיים דמיון ביניהם, ומשום כך רשאים אנו להשתמש בביטוי זה. אין בכוונתנו לטעון, שקיימת זהות בין צורות ה„השתתפות" השונות, שניתן להבחין בהן.

במונח „מאגי" נשתמש לגבי אמונות, שהילד יכול להסיק עליהן מ„השתתפות" כזאת, המאפשרת לו לשנות את המציאות. וכאן, שוב, אפשר לחלוק על השימוש במונח „מאגי" לגבי הילד, אך אין אנו רואים כל זהות בין המאגיה של הילד ובין המאגיה של האדם הפרימיטיבי.

נוסף על כך חשוב להבדיל בין ה„השתתפות" והצורה המאגית של הילד ובין אמונותיו האנימיסטיות, כלומר נטייתו להעניק לאובייקטים דוממים רוח־חיים ותודעה. אמנם שתי קבוצות תופעות אלה קשורות־ודבוקות אהדדי. ילדים רבים, למשל, מאמינים, שהשמש מלווה אותם בהליכתם. כאשר הדגש מושם על הספונטאניות של פעולת השמש, הרי לפנינו מקרה של א נ י מ י ז ם. אך כאשר מדובר על אמונת הילד, שהוא הוא הגורם להנעת השמש, הרי זו בעיה של „השתתפות" ומאגיה. למעשה, דומות הן אמונות אלה זו לזו, אך מן הראוי להבדיל ביניהן, שאם לא כן עלולים אנו להגיע למסקנה, שהאנימיזם מקורו ב„השתתפות" ולא להפך. על כל פנים, כאשר תחושות ה„השתתפות" אצל הילד מופיעות כתוצאה מההפרדה בין ה„אני" ובין העולם החיצוני, מקבל ה„אני" כוחות מאגיים, ואובייקטים דוממים מקבלים תודעה וחיים.

ננסה לסווג עתה את הטיפוסים השונים של „השתתפות", המתגלים

[1] בעקבות הגדרתו של לוי־בריהל, נכנה במלה „השתתפות" (או קשר participation) יחס, הקיים, לדעת האדם הפרימיטיבי, בין שתי תופעות, שבעיניו הן זהות בחלקן או שהן משפיעות במישרין זו על זו, אף כי אין ביניהן לא מגע בשטח ולא קשר סיבתי ברור.

בפעולות המאגיות, של הילד, מרשימה זו יש להוציא, כמובן, כל הפעולות השייכות למישחק, אף כי יש בהן תמיד משהו מתופעת ה„השתתפות".

את ה„השתתפויות" והפעולות המאגיות לסוגיהן יש לחלק לפי התוכן והעניין המכריע שבהן, או מבחינת מיבנה מערכת־היחסים הסיבתית. מבחינת התוכן, יכול היחס המאגי להיות קשור בפחד, חרטה (כגון בקשר לאוננייה), במישאלה וכן בתחושת הסדר, השורר בטבע. ארבעה עניינים אלה, יצוינו בבירור בדוגמאות הבאות, אך בנידון שלנו רצוי ומועיל יותר מיון מבחינת המיבנה, וכך נחלק איפוא את הדוגמאות שהצלחנו לאסוף לארבעה הסוגים הבאים:

1) ראשית — מאגיה הבאה על־ידי „השתתפות" או קשר בין הפעולות והאובייקטים. — הילד מבצע פעולה ממשית או רוחנית (ספירת חפצים וכו') ומאמין, כי פעולה זו משפיעה, בדרך של השתתפות, על מאורע מסויים שהוא משתוקק לו או מפחד מפניו. פעולות אלו נוטות להיות סמליות, היינו הן נתלשות מן ההקשר הפרימיטיבי שלהן, כשם שרפלקסים מותנים נתלשים מן האובייקטים והופכים לסימנים ערטי־לאיים בלבד; 2) מאגיה הבאה על־ידי „קשר" בין המחשבה ובין האובייקט. — הרי זה, כאשר הילד סבור, כי אפשר לשנות את המציאות על־ידי מחשבה, מלה, מבט וכו', או כאשר תכונה פסיכולוגית, כגון עצלות, נראית בעיניו כישות חומרית, ואדם עצל נחשב כמקרין מתוכו איזו מהות, המסוגלת לפעול באורח עצמאי. גם כאן הקשר בין המחשבה והאובייקט מוליד פעולות הנוטות להפך לסמליות; 3) מאגיה על־ידי קשר בין אובייקטים. — כאשר שני אובייקטים או יותר נחשבים כמשפי־עים זה על זה, מושכים או דוחים זה את זה וכו' על־ידי שיתוף פשוט ביניהם. המאגיה מתבטאת בשימוש באובייקטים אלה כדי להשפיע על אובייקטים אחרים. 4) ובסוף, מאגיה על־ידי קשר שברצון. — במקרה זה האובייקטים הדוממים נחשבים כבעלי רוח־חיים וכבעלי מטרה. כאן מופיע כבר האנימיזם. „השתתפות" זו מתבטאת באמונה, כי רצונו של אובייקט אחד יכול לפעול בעצמו על רצונם של האחרים, והמאגיה משתמשת בקשר זה. הצורה השכיחה ביותר היא מאגיה על־ידי פקודה, כגון לצוות על העננים או השמש להיעלם. גם בשני המקרים האחרונים מצויה נטיה לסמליות.

נביא עתה כמה דוגמאות לקבוצה הראשונה, היינו למאגיה הנוצרת ע"י קשר שבין הפעולות. יכולנו, כמובן, לאסוף רק זכרונות של מבוגרים מימי ילדותם, הואיל והילדים עצמם מקמצים בדיבוריהם על המאגיה בתקופה שהם

משתמשים בה. נביא תחילה מקרה מעניין, החופף אמנם את שתי הקבוצות, אך מראה ברורות עד היכן יכולה המאגיה של הילד להגיע.

הדברים לקוחים מזכרונותיו של אדמונד גוֹס. מן האוטוביוגראפיה המפורסמת והמרשימה שלו „אב ובן" אנו למֵדים, כי בהיותו ילד הרחיקו הוריו מחינוכו כל דבר הנוגע למאגיה ולחיי דמיון בכלל. מעולם לא סיפרו לו סיפורי־ילדים. ספרי הקריאה שלו נסבו על נושאים דתיים או מדעיים. הדת, שבה חונך, היתה מוסרית חמוּרה, נטולת כל מסתורין. לא היו לו חברים. אך דווקא בהעדר חיים של פיוט ודמיון שיגשגה פעילותו השכלית בין גיל 5—6 במאגיה שופעת, עתירת גוונים.

„הואיל וחיי הנפש שלי היו מוגבלים, אך תוססים ביותר, הרי מצאו להם מקלט במין מאגיה טבעית, ילדותית. מאגיה זו עמדה בניגוד לרעיונות הדתיים המוגדרים, שהורי ניסו בעקשנות מיכאנית לכפות עלי. אף־על־פי־כן היה משהו מקביל ברעיונות אלה ובמאגיה. יצרתי לעצמי אמונות־הבל מוזרות, ואביא כמה דוגמאות קונקרטיות. שיכנעתי את עצמי, למשל, שאם רק אדע למצוא את המלים הנכונות, אוכל להפיח רוח חיים בצפורים ובפרפרים הנהדרים, המצויירים בספרי הלימוד של אבי, והם יתעופפו מן הדפים, בהשאירם אחריהם חורים. האמנתי, כי בשעה שהיינו שרים בכנסייה הימנונים דתיים באיטיות ומתוך שיעמום, אוכל להוציא מפי צלילים חזקים יותר משל תריסר זמרים, אם רק אמצא את הנוסחה המתאימה לכך. בזמן תפילות שחרית וערבית, הארוכות והמעייפות, חזיתי, ש„אני" אחד שבתוכי יכול לחרוג מגופי, לעוף אל הכרכוב ומשם להסתכל על ה„אני" השני שלי ועל האחרים — אם רק אמצא את המפתח לכך. שעות על גבי שעות עמלתי על נוסחאות אלה, בקוותי להשיג את מטרותי באמצעים אי־ראציונאליים, כגון על־ידי ספירת מספרים רבים בלי לטעות אף באחד מהם. אני בטוח, ששום דבר חיצוני לא עורר בי רעיונות מאגיים אלה...

הורי לא השגיחו כלל בתסיסה זו שבקרבי. אך כאשר האמנתי, כי לשם הצלחת המאגיה המעשית שלי עלי לסַגף את עצמי, ואף התחלתי בחשאי לנעוץ סיכות בעורי או להכות את עצמי, לא ייפלא, שאמי שמה לב למראה פני החיוורות."

הדוגמאות הבאות אינן ברורות כל כך, אך מטרתנו לקבוע בדיוק את כל שלבי־הבינים בין הטיפוסים ה„מאגיים" העדינים ביותר ובין הפשוטים ביותר. במקרהו של גוֹס ברור למדי, כי הפעולות הנ"ל (נעיצת סיכות ומכות) שייכות לסוג המאגיה הבאה על־ידי קשר בין פעולות ואובייקטים. אך לסוג זה שייכת גם מאגיה המבוססת על אריתמטיקה, כגון לספור

במהירות בלי לטעות, כדי להבטיח לעצמו אובייקט מסויים. מאגיה כזאת, המבוססת על חישובים אריתמטיים או ספירה, שכיחה למדי. והרי כמה דוגמאות לכך.

„כדי להצליח באחד הדברים שהשתוקקתי להם (נצחון במישחק, מזג אוויר נאה לטיול וכו׳), הייתי נוהג לעצור נשימתי לזמן־מה, ואם הצלחתי תוך זמן זה לספור עד עשר (או מספר אחר, בהתאם לחשיבות המאורע), בטוח הייתי שאשיג את מבוקשי".

הספירה בנשימה עצורה לשם הצלחה באיזה עניין נחשבת הן כ ס י מ ן יפה להצלחת העניין והן כ ס י ב ה להצלחתו.

נער בן 10, שהתמכר לאוננית, רגיל היה לספור עד מספר מסויים (10 או 15), כל־אימת שנשאל שאלה כלשהי, או בנסיבות אחרות, כדי שיוכל לענות כהלכה או כדי שישיג את האובייקט שהשתוקק לו. מקור המנהג במקרה זה היה, כנראה, בכך, שברגעי המאבק הפנימי שלו עם המאסטור־באציה, היה נוהג לספור עד מספר מסויים, ואז היה מתמכר להרגלו או מגלה התנגדות, בהתאם לכך אם הצליח או נכשל בספירה. דבר זה הפך אצלו לאמצעי שתוקפו כללי, ולבסוף — לתהליך מאגי.

גם כאן פעולת הספירה היא ס י מ ן ו ס י ב ה כאחת. פעמים משמשת הפעולה המאגית לא רק כדי להשיג משהו אלא גם כדי למנוע אי־הצלחה או אסון. דבר זה קורה ביחוד אצל ילדים — המרובים יותר מכפי שניתן להניח — המתענים כל לילה מפחד שמא ימותו הם או הוריהם. בעניין זה אספנו זכרונות ברורים למדי:

„בגיל בין 6—8, הייתי מפחד כל לילה פן לא אתעורר בבוקר. הייתי מנסה להרגיש את פעימות לבי בשימי ידי על חזי, ואז הייתי סופר במהירות בין פעימה לפעימה, ואם הצלחתי לספור עד מספר מסויים לפני הפעימה הבאה, או שהפעימה היתה חלה במספר זוגי או לא־זוגי וכו׳ — הייתי מרגיש את עצמי משוחרר מפחד. כן אני זוכר, כי מצינורות החימום בחדרי היה נפלט לפתע איזה רעש עמום, שהיה מבהיל אותי תכופות. השתמשתי ברעש זה כסימן אם אמות או אחיה — הייתי סופר במהירות בין רעש אחד לשני, והיה אם הצלחתי לספור עד מספר מסוים, הייתי בטוח שאחיה. באמצעי זה השתמשתי גם כדי לדעת, אם אבי הישן בחדר הסמוך ימות או יחיה".

קטעי הזכרונות הבאים הם מגיל 9—11:

„הייתי מלווה תכופות את אבי להתחרות בקליעה למטרה. כאשר אבי היה יורה, הייתי יושב על ספסל ושומר על הסיגאר שלו. האמנתי, שאוכל להשפיע

על דיוק הקליעה לפי האופן בו אחזיק את הסיגאר. ואבי היה קלע מצוין. בכל זאת, אחרי שתים או שלוש קליעות למטרה, הייתי משנה את מצב הסיגאר, בהיותי בטוח, כי אחרת לא יוכל להמשיך לדייק בקליעה". המספר מוסיף, כי לא היה זה מישחק מצדו, וכי בהחזיקו את הסיגאר במצב מסויים, חשב באמת כי הוא משפיע על דיוק הקליעה של אביו.

פעולות מאגיות אחרות (ממשיות או רוחניות) מבוססות על ההנאה שבתנועה או על הנאות אסתטיות אחרות, הגורמות לפעולות מאגיות חיוביות או פעולות־כפייה שטיבן שלילי. כך למשל, ידוע שהילדים נהנים ללכת בקצה המדרכה או לדלג על אבן־מרצפת אחת בכל צעד וכו'.

הנאה זו יכולה להיות אסתטית ביסודה או רק מבדחת סתם. אך די שהילד ישתוקק למשהו במיוחד או יפחד מאיזה דבר, שמישחק זה ייהפך לאבן־בוחן, והצלחתו או כשלונו ייחשבו לסימן להתגשמות המישאלה או להרחקת הפחד וכן לסיבתן, כפי שנראה מן הדוגמה הבאה:

„כאשר השתוקקתי למשהו במיוחד הייתי נוהג תכופות לדלג על אבן־מרצפת בלכתי ברחוב. אם הצלחתי בכך, ודורך בסוף על אבן, היה זה סימן, שהדבר אליו אני משתוקק, יתגשם. או שהייתי נוגע בדרכי באבני־הקיר, בפוסחי על כל שתיים מהן, ואם הייתי מצליח בכך ונוגע באבן האחרונה, הייתי בטוח שלא אכשל וכו'".

והרי דוגמאות לתנועות ריתמיות שבוצעו כדי להבטיח התגשמותו של מאורע מסויים:

ילד, שהתמכר לאונניה, שנכנה אותו בשם קלאַן, פחד, כי כתוצאה מהרגל זה ילקה בעצלנות או בטמטום. חלומותיו ותוכניותיו לעתיד גילו נטייה מפַּצָה — הוא יגדל ויהיה „אדם גדול". כדי להיווכח בכך סיגל לעצמו פעולה שדבק בה זמן מסויים: „בעוברי בכיכר הציבורית הייתי נוהג לנגוע בגדר־הברזל שמסביב למדשאה בכרטיסיית החשמלית שלי. לשם כך הייתי צריך להתכופף. הייתי עושה זאת כל בוקר, כדי שאהיה בעתיד אדם גדול."

הדוגמה הבאה היא, למעשה, יותר מקרה של הזיות־טירוף מאשר מאגיה, אך דומה, שהוא מבטא נוסח שלילי של מאגיה, כפי שיובא להבא:

„...הייתי נאלצת לדלג על אבן־מרצפת בלכתי ברחוב, שאם לא כן לא היתה מתגשמת מישאלתי באותה שעה".

והרי קטע מזכרונות הילדות של גברת וָה:

„אחד מזכרונותי הקדומים ביותר נוגע לאמי. היא היתה חולה אנושה ושכבה כמה שבועות במיטתה. אחד המשרתים אמר לי, כי בעוד ימים מועטים תמות. הייתי אז כבת ארבע או חמש. הצעצוע היקר ביותר שלי היה סוס־עץ מצבע חום, מכוסה „שערות ממש״... מחשבה מוזרה ניצנצה במוחי: עלי לוותר על סוסי, כדי שאמי לא תמות. ויתור זה גרם לי צער רב. הורדתי מן הסוס את האוכף ואת המושכות והשלכתים אל תוך האש, ולאחר־מכן שיברתי את הסוס לגזרים. כאשר לאחר כמה ימים הבריאה אמי, הייתי משוכנעת, שקרבני עזר לה באופן מסתורי להחלים ממחלתה, והאמנתי בכך זמן רב״.

רעיון זה על הכוח המאגי של הקרבן מופיע בצורה פשוטה יותר, כשהמדובר בהשגת אובייקט על־ידי פעולה הגורמת לכאבים. והרי דוגמה:

„כדי שהמורה לא יבחן אותו בכיתה, היה הנער נוהג מדי בוקר לחלוץ ולנעול כמה פעמים את הנעליים בטרם לכתו לבית־הספר. הוא האמין שככל שירבה לענות את עצמו, יחוֹן אותו הגורל״.

מצויים מנהגים ללא־ספור כיצד להדוף סכנות:

„נער שהתגורר בבית מרוחק, היה מתמלא תמיד פחד, כאשר ההורים היו עוזבים אותו בערבים. לפני שהיה עולה על מיטתו, היה מוריד את הוילונות. אם הצליח להורידם במהירות, היה זה סימן טוב, כי שודדים לא יבואו, אך אם ההורדה התעכבה מעט, היה הבית נתון בסכנה״.

מקרה זה, וכן אלה שנביא להלן, מראים את מקור ה„קשר״ והמאגיה, הנגרמים על־ידי פעולה מיוחדת. רוב הילדות הקטנות מתנסות בלילה בפחדים בגלל החושך והקולות המוזרים. הן נוקטות אמצעי זהירות שונים, כגון להחביא את הראש בשמיכה, להפנות את הגב לדלת, למשוך את הסדינים עד לסנטר וכו׳. כאן אין כל דבר מאגי, אלא אמצעי־הגנה פשוטים. אך כמה מפעולות אלה נתלשות מן ההקשר הפרימיטיבי שלהן והופכות לטקסים מאגיים, כמו במקרה הוילונות הנ״ל, ואז הן מקבלות ערך פנימי משלהן. וכך מופיעה המאגיה:

„זוכרת אני, כי כל־אימת שהייתי לוחצת זרועותי לגופי הייתי מרגישה שאני מוגנת ובטוחה. חברתי הרגישה שהיא מוגנת, אם בגדיה היו מונחים

על ידה בעלותה על מיטתה, באופן שהיתה יכולה ללבוש אותם בלי לרדת על הרצפה. אך אם בגדיה לא היו מסודרים, או שנתעכבה בלבישתם, חשה שסכנה מאיימת עליה."

מקור פעולות אלה ברור: להוריד את הוילון, לחבק את עצמה, או להיות בטוחה, שאיש לא נגע בבגדיה. אך כאשר הפעולות מאבדות את משמעותן הראשונית, הן נעשות מאגיות.

ועתה נעבור למקרים של מאגיה בעזרת ה„קשר" בין המחשבות והמעשים. בין מקרים אלה ובין אלה שקדמו להם מצוי מספר רב של מקרי־ביניים, כפי שהראינו בדוגמאות המאגיה המבוססות על ספירה. אולם המקרים, בהם נדון עתה, נוגעים ליסודות נפשיים, הקרובים יותר למחשבה מאשר למספרים, כגון שמות ומלים. מקרים אלה מקורם נעוץ במישרין בריאליזם של הילד, שאותו ניתחנו בפרקים הקודמים. ראינו שם מקרים רבים, שבהם הילד מאמין בקיום סמיכות וקשר בין האובייקטים והמחשבה, בין השמות ובין הדברים הנקראים בהם, בין חלומות והדברים הנחלמים וכו'. ההוכחה הברורה ביותר, שסמיכויות אלה, שעמדנו כבר על משמעותן, הן ספונטאניות ולא תוצאה של שאלותינו, היא שהן מולידות את המקרים האותנטיים ביותר של המאגיה, שמצאנו אותם באוספי זכרונות הילדות, היינו מקרי מאגיה בעזרת שמות. להבא כמה דוגמאות:

קלאן, ילד שכבר צוטט למעלה, החל להתמכר לראשונה לאונניה במאיין־דֶה־סיוֹן (Mayens-de-Sion). כאשר חזר לבית הוריו, ניסה, מחמת החרטה, למחות מלבו לא את זכר המעשה בלבד אלא גם את תוצאותיו, כלומר את הטמטום שחשש מפניו (ראה לעיל). לשם כך נאבק בשם „מאיין־דה־סיוֹן": „נסיתי הכל כדי לסרס את השם הזה." הוא ביטא אותו בצורה מסורסת, כגון „מאיינסֶרסיאַן" וכו'. כיוצא בכך, כאשר רגז על המורה, היה חוזר בחדרו, לאחר שובו מבית־הספר, על כינויו של המורה, לא רק כדי ללעוג לו, אלא בעיקר (במידה שהזכרון מדייק) כדי להשתחרר מהשפעתו.

איש מדע מפורסם סיפר את העובדה הבאה מימי ילדותו: „ביושבו במרחק־מה מן החתול, היה מציץ ישר לתוך עיניו ומבטא פעמים רבות את ההברות: „טין, טין, פין, טין, טין וכו'". מטרת הלחש היתה להחדיר את אישיותו בחתול: בשעה שביטא זאת חש הילד, כאילו החתול נעלם והוא משתלט עליו בעזרת „קשר".

ילדה אחת היתה נוהגת „לשחק בבית־הספר" בהיותה בבית. היא היתה

מחלקת ציונים טובים לחבריה, וציונים רעים לילדים שלא היו אהובים עליה (הכיסאות שימשו כחברים). למחרת, בהיותה בבית־הספר, בטוחה היתה, כי היא עזרה בכך לחבריה להשיב תשובות נכונות והתנקמה בילדים השנואים עליה.

מקרים אחרים של מאגיה ע״י קשר בין המחשבה והמעשים מבוססים על ערבוב או חוסר הבחנה בין תכונות נפשיות וחומריות:

ככל הילדים העוסקים באוננייה, פחד קלאן, שיאבד את כושרו השכלי וייהפך ל„עצל״, מטומטם. זו היתה הסיבה לטקס המאגי הבא: „כאשר נתלוויתי לילד עצל במיוחד, הייתי מנסה לפעמים ללכת אתו שלוב־יד. כאשר הייתי חוזר הביתה, הייתי אומר לעצמי, כי ההליכה בשילוב־ידיים עם נער עצל תשפיע עצלות גם עלי, ואני חייב איפוא לאחוז באמצעים נגד זה״. קלאן היה משפשף ידיו בחוזקה לאחר הטיול.

וכן *ישנם אמצעים מאגיים*, המתבטאים בכך, שהילד חושב על משהו, כדי שמאורע מסויים יתרחש או לא (זהו „כוחה הכל־יכול של המחשבה״ של פרויד).

תכופות יִקרה, שילדים — וכן גם מבוגרים רבים — נוהגים לחשוב על ההפך ממה שהם רוצים, מחשש שמא המציאות מתכוונת לסַכּל את משאַ־לותיהם.

בדרך זו מנסים ילדים לחשוב על דברים מפחידים ועל נושאי חלומות הביעותים שלהם, כדי שחלומות אלה ל א יפקדו אותם.

שתי הדוגמאות הבאות מוכיחות שוב, כיצד תחושת ה„קשר״ קשורה לכוח המחשבה: „התקפת האוננייה הראשונה של קלאן באה לאחר שראה יום אחד ילדה קטנה, שלא הכיר אותה. אחרי־כן שאל קלאן את עצמו „אם הילדה הקטנה תוכל ללדת ילד״. קלאן שאל שאלה דומה לאחר שהציץ בעד חור המנעול.

והרי מקרה־ביניים בין קבוצה זו והבאה אחריה:

„זכורני, כי כאשר שיחקתי בגולות, הייתי תמיד משתדל להשתמש באותן גולות שחברי זכה בהן לאחרונה. דומה היה לי, כי המצליח האציל ממזלו לגולות.״

כל המקרים האלה מקורם בכך, שיסודות לא־חומריים מסויימים, כגון שמות, עצלות, מחשבה, חלומות, הצלחה וכו׳, נחשבים כמעורים באורח פנימי באובייקטים עצמם, והם בעלי כוח אפקטיבי משלהם. בין קבוצה זו והקבוצה השלישית, זו של מאגיה על ידי „קשר" בין האובייקטים, מצויים מקרי־ביניים לרוב, כגון הדוגמה הנ"ל של הגולות המאגיות, שכוחן אינו נובע מכושרו של המשַחק, אלא משהו החבוי בתוך הגולות עצמן. האופייני לקבוצת המקרים השלישית היא, שהפעולה המאגית אינה עוד תוצאה ישירה של תנועה או מחשבה מצד הסובייקט, אלא היא נובעת מן האובייקט או ממקום מסויים וכו׳, אשר האובייקט משתמש בו כדי להשפיע על התרחשות אצל אובייקט אחר. המקרים הבאים הם דוגמאות ברורות, בהן בחירת הגוף המאגי באה משום דמיונו לאובייקט, שהסובייקט מנסה להשפיע עליו:

„ילדה קטנה כבת שש נהגה לעבור עם המטפלת שלה ליד אגם בו צמחו חבצלות מים נדירות; מדי פעם זרקה אבנים קטנות למים (ותמיד בחרה באבנים עגולות ולבנות) והשתדלה, שהמטפלת לא תשגיח בכך. היא האמינה, כי למחרת יצמחו חבצלות במקום שבו נפלו האבנים. והואיל ורצתה לקטוף את הפרחים האלה, כאשר יגדלו, זרקה את האבנים קרוב לחוף."

והרי דוגמה אחרת, מגיל 10—11 בערך:

ילד אחד נהג לאסוף שבלולים על שפת האגם. בטיוליו היה מתנסה בתחושות „קשר" רבות, המגלות את נטיית הילד לראות סימנים בכל דבר ולערבב את הסימן עם סיבת המאורע, כשהסיבה במקרה זה היא בעלת צביון מאגי. כשהיה מחפש סוג מיוחד ונדיר של שבלולים ומצא במקומו סוג מעניין אחר, היה מסיק מכך אם ימצא את השבלולים שהוא מבקש או לאו. המסקנה לא היתה מבוססת על בית־גידול דומה של סוג השבלולים המבוקש, אלא על קשרים מסתוריים בלבד. וכן, אם סבור היה עוד מרחוק, שמצא את סוג השבלולים שהוא מחפש, אך בהתקרבו אליהם ראה שטעה, היה מסיק מזה, שהוא לא ימצא את הסוג המבוקש באותו יום.

פעמים ה„קשר" בין האובייקטים נעוץ במקום מסויים, רצוי או בלתי רצוי.

„הלכתי לרופא השיניים ברחוב מסויים ואז נגרמו לי כאבים בזמן הטיפול. החלטתי איפוא ללכת אליו בפעם הבאה בדרך אחרת".

לקבוצה זו אפשר לשייך את תחושות ה„קשר" הרבות, המביאות לאמונות כאלה לגבי האוויר והרוח. ילדים בין גיל 4 ל־6, ואפילו בגיל מבוגר יותר, אינם סבורים, שהאוויר מצוי בחדר גופו. אם רק יניעו בידיהם או במניפה הם יכולים „לעשות אוויר", כלומר האוויר מבחוץ ייכנס דרך החלונות הסגורים. כאן לפנינו מקרה של „קשר": לדעת הילד די בהנעת יד כדי להכניס אוויר לחדר, והאוויר שנוצר על ידי הידים משפיע שוב על האוויר שבחוץ.

כיוצא בזה, הצל שאנו יוצרים על השולחן, למשל, יש לו „קשר", לדעת הילד, לצל הלילה או לצל העצים. ברגע שאנו מצילים ביד על הנייר, „בא" הצל מן העץ, אך אין הילד יכול להסביר „כיצד" הוא בא: הוא קובע פשוט שצל היד בא גם מן היד וגם מן העץ. אין כאן זהות הגיונית (כגון שהיינו אומרים, ש„צל היד וצל העץ טיבם אחד"), ולא זיקה סיבתית מובנת, אלא פשוט „סמיכות".

ולבסוף דוגמת־ביניים. ילדה קטנה המעניקה לגולות כוח השפעה הדדי, במקצת מחמת מהותן המשותפת ובמקצת מחמת סוג של „סמיכות" הרצון, בדומה למקרים בקבוצה הרביעית.

„כאשר זכיתי במשחק הגולות ואספתי כמה מהן לרשותי (בקחתי אותן מבן־זוגי במשחק), לא השתמשתי בהן מעולם שוב למישחק, הואיל וחשבתי שאפסיד אותן יותר מהר מאשר את האחרות, שכן באיזה אופן שהוא קשורות הן לסביבה הקודמת ונוטות לחזור לבעליהן הראשונים."

הקבוצה הרביעית של ה„קשרים" היא מאגיה בדרך של צווים. פעולות מאגיות אלה מקורן נעוץ גם במאגיה של הילד וגם באנימיזם שלו. שתי תכונות יסודיות להן: האגוצנטריות של הילד, הגורמת לכך שהוא מאמין, כי הוא מרכז העולם, ורגש הכבוד להורים, שבגללו הוא מאמין, כי בעולם שולטים חוקים לא־חומריים. ברגע שגישה זו מתגבשת במושגים מוגדרים, נוצרים האנימיזם והראייה ה„ייצורית" (artificializm) [1] אך עוד לפני כן מביאה גישה זו לתחושות ה„קשר" בין הילד והאובייקטים. הללו רבגוניות ביותר ואנו נסקור אותן כאן, בטרם נבדוק אותן בפרטות וביחסן לכל קבוצה.

ראשית — אופייה החומרי של המחשבה. הילד מזהה את המחשבה עם

[1] הכוונה לראיית כל האובייקטים בעולם כ„נוצרים" בידי אדם או אלוהים. עיין להלן, פרק 8.

הקול, ובמקרים מסויימים — עם האוויר, הנחשב גם כפנימי וגם כחיצוני. מכאן הסברות, שלפיהן האוויר והעשן דומים לנשימה או למחשבה שלנו (פרק 1, א׳, ב׳, ג׳). אותן השקפות רווחות אצל הילד גם לגבי החלומות. כפי שראינו לעיל, נעוץ מקור השקפות אלה בריאליזם הפשטני ובהעדר הבחנה בין המחשבה והעצמים החיצוניים.

כן מצוייה קבוצה גדולה של השקפות, הקשורות ברעיון הציות של האובייקטים: האובייקטים מצייתים לילד עצמו וכן למבוגרים. והרי שתי דוגמאות לכך:

„אחד הידידים שלנו, המכהן עתה כמורה, האמין זמן רב בימי ילדותו (אף כי מעולם לא גילה זאת קודם לכן), כי הוא ,מנהיג׳ העולם, כלומר, שאילו רצה בכך יכול היה לברוא את השמש, הירח, הכוכבים והעננים".

גם קלאן חשב, שהכוכבים הם „קניינו".

ואכן, רוב הילדים לפני גיל 8 מאמינים, שהשמש והירח מלווים אותם. הדוגמאות הבאות הן ברורות מאוד מבחינה זו ונוגעות לתנועת העננים וכן לתנועת השמש והכוכבים.

נאן (4½): „האם הירח יכול ללכת לאן שהוא רוצה, או משהו מניע אותו? — זה אני מניע אותו, בזמן שאני הולך." ושוב: „הוא הולך אתי, הוא מלווה אותי."

גיאמב (7): „האם הירח נע או לא? — הוא מלווה אותנו. מדוע? — מפני שהוא הולך כאשר אנו הולכים. מה מניע אותו? — אנחנו. איך? — בהליכתנו." גיאמב מסביר אחר־כך, שהרוח מניע את השמש ואת הירח, אף־על־פי־כן הוא סבור, כי הוא שולט על תנועת הירח: „אם אנו לא נלך, כלום ינוע הירח או לא? — הירח יעמוד. והשמש? — גם היא תלך מאתנו."

טאג (6½): „האם ראית איך העננים נעים? — כן. האם אתה יכול להניע אותם? — כן, על־ידי הליכה. מה קורה כאשר אתה הולך? — ההליכה מניעה אותם. מה מניע אותם? — אנחנו, מפני שאנו הולכים והם מלווים אותנו. מה משפיע עליהם שילוו אותנו? — מפני שאנו הולכים. מניין לך זאת? — מפני שכאשר אנו מסתכלים בשמים, הם נעים. האם אתה יכול להניע אותם בדרך אחרת אם תרצה בכך? — כן, אם אסתובב ואחזור בדרך אחרת. ומה יעשו אז הכוכבים? — גם הם יחזרו. — האם אתה יכול להניע

עוד משהו בלי לנגוע בו? — כן, את הירח. כיצד? — כאשר אני הולך, הוא מלווה אותי, וגם הכוכבים. איך? — בהליכה.״
סאלה (8): „הראית כיצד העננים נעים? מה מניע אותם? — כשאתה נע הם נעים אתך. — האם את יכולה להניע אותם בעצמך? — כל אחד יכול לעשות זאת — בהליכה.״
טולי (10): „מה מניע את העננים? — כשאנו הולכים הם נעים.״
פורט (9) אומר, שהעננים נעים, אלוהים מניע אותם, אך מוסיף באורח ספונטאני: „גם כשאנשים הולכים ברחוב, נעים העננים. אתה יכול איפוא להניעם בעצמך? — כן. לפעמים כאשר אני הולך, אני מסתכל בשמים ואני רואה שהעננים נעים, וגם הירח.״

טיבם של ה„קשרים״ הרעיונות המאגיים האלה ברור למדי. אין כאן „קשר״ מהותי ישיר, אלא רק „קשר״ של פעולה ובעיקר של המטרה: אנו יכולים לצוות על השמש והעננים, הואיל וקיים „קשר״ בין רצונם ובין רצוננו. יקרה, בכל זאת, ש„קשר״ דינאמי זו גורר אחריו „קשר״ מהותי, כגון במקרים הנוגעים לאוויר, לצללים וכו׳. מקרים אלה שייכנו לקבוצת ה„קשרים״ בין האובייקטים (קבוצה שלישית), אך מקורם נעוץ בעליל ב„קשר״ דינאמי פשוט של הסוג הנ״ל. מקרה שצוטט על־ידי סאלי (Sully) וסווג בצדק כרעיון מאגי על־ידי לאובה ודלקרואה, מראה בברורות זיקה זו בין ה„קשר״ הדינאמי ובין ה„קשר״ שבין האובייקטים: „ילדה קטנה יצאה עם אמה לטיול ביום שנשבה בו רוח חזקה. הרוח נעמה לה תחילה, אך חיש־מהר נתעייפה ממנה: ,הרוח פורעת את שערות אמא. באבא (שמה של הילדה) סירקה את אמא, אל תנשבי רוח.׳ שלושה שבועות לאחר מכן טיילה עם אמא ביום גשם ואמרה: ,אמא ניגבה את הידיים של באבה, גשם, אל תרד עוד!״. „הילד״, אומר סאלי, „רואה ברוח וגשם ילדים שובבים, שעליהם להפסיק את התעלולים שלהם.״ במלים אחרות, הילדה סבורה, כי על־ידי גינוי או איסור מפורש אפשר למנוע את תעלוליהם החוזרים של הגשם והרוח.

ההסבר הזה מראה ברור את מקורו המוסרי והדינאמי של „קשרים״ אלה. אך מן ה„קשר״ הדינאמי, המתבטא בזיקה שבין רצונו של הילד ובין רצון הרוח, רק צעד אחד אל ה„קשר״ החומרי, המתבטא בזיקת האוויר שאנו יוצרים על־ידי הנעת ידינו אל האטמוספירה עצמה.

והרי דוגמה נאה של „קשר״ דינאמי המתגלגל ל„קשר״ חומרי והמזכיר

את המקרים הבולטים ביותר של „קשר" ו„השתתפות" אצל האדם הפרי־מיטיבי.

ג׳יימס מביא את המקרה של חרש־אילם, שהיה אחרי־כן לפרופסור, ואשר סיפר את זכרונותיו (בגוף שלישי). הקטע הבא נוגע לזכרונותיו על הירח. בהיותו ילד שאל את עצמו בתמהון, מדוע מופיע הירח במועדים קבועים. הוא חשב, שהירח מופיע כדי לראות אותו. הוא התחיל ל„דבר" אליו, ודומה היה לו שהוא צוחק או כועס. לבסוף גילה, כי הולקה תכופות יותר כשהירח נראה בשמים, כאילו ראה אותו הירח בקלקלתו וסיפר על מעשיו הרעים למטפלת שלו (יתום היה). תכופות שאל את עצמו מי הוא הירח, עד שהחליט, כי הירח הוא אמו, מפני שכאשר אמו היתה בחיים לא ראה מעולם את הירח. הוא הלך ביום א׳ לכנסייה, מפני שחשב שהירח רוצה שילך לשם, בדיוק כמו שהיה רגיל ללכת לכנסייה עם אמו. מצפונו התפתח הודות להשפעת הירח (הירח היה מלא באותו ערב, כאשר גילה, כי הכסף ש„סחב" נעלם מן המקום בו הטמין אותו)."

מקטע זה ברורה ה„סמיכות" בהקשרה המקורי, שבו הכוח המאגי מיוחס למבוגר יותר או לדברים עצמם. במקרים אלה מצוי גם מעבר מ„קשר" דינאמי ל„קשר" חומרי. בשלבים הפרימיטיביים ביותר יש לילד רושם, כי הוריו שולטים בעולם. קיימת „סמיכות" בין השמש ובין האנשים במובן זה, שהשמש עוזרת לאנשים. לפיכך, כאשר הילד שואל את עצמו, או כאשר אנו שואלים אותו, כיצד נוצרה השמש, הוא עונה, שהשמש נעשתה על־ידי האדם, שהיא נוצרה על־ידי האדם וכו׳. האמונה במקור משותף נובעת מן הסמיכות הדינאמית.

אנו נמצא דוגמאות רבות של תחושות „סמיכות", המקדימות ומבשרות את האמונות ה„ייצוריות", המובהקות. אנו מזכירים אותן כאן, שכן אם כי אינן „מביאות" למעשים מאגיים ממש, הרי הם מובילים לקראת מאגיה. יש ילדים המבקשים מהוריהם להפסיק את הסערה, כאילו הוריהם מסוגלים לעשות הכל. וכך ביקש ילדה של מרת קליין, שהתרד ייהפך לתפוחי אדמה על־ידי בישול. מ. בּוֹבה מזכיר את ההלם שפגע בהבל, בהיותו ילד, כשראה את אביו ביאושו מחמת הנזק שנגרם על־ידי מקרה: רק עתה הבין שאביו אינו כל־יכול.

מ. רוורדין מספר את התצפית הבאה: „בטיילו בגן עם ילדו בן השלוש, הוא ראה קרוב ל־50 חרוזים קטנים מפוזרים על השביל. הילד לא ראה אותם. רוורדין צייר עגול על השביל מסביב לכמה חרוזים ואמר לילד, שהוא ימצא חרוז באמצע העיגול. לאחר כמה רגעים החל הילד לשרטט עגולים

בעצמו, בחושבו, כי החרוזים יופיעו בהכרח בתוך העיגולים האלה.״ מקרה כזה עשוי להיות רק תוצאה של „שיפוט לא נכון״: מכיוון שהחרוז הופיע לאחר ששורטט העיגול, משמע שהשירטוט גרם להופעת החרוז. אך דומה שבמקרה מיוחד זה נוספה גם האמונה הברורה בכוחו הכל־יכול של המבוגר.

ג. מקור ה„קשר״ והמאגיה כפי שהם מתגלים אצל הילד.

בדומה לאנימיזם שנדון בו להלן, דומה כי ל„קשרים״ והמאגיה, המתגלים אצל הילד, יש מקור כפול. ניתן לפרשם ככרוכים בגורמים אינדיבידואליים וגם במשטר החברתי: הגורמים האינדיבידואליים הם הריאליזם, כלומר הערבוב בין מחשבה ודברים, או בין ה„אני״ והעולם החיצוני; השני הוא מעברם של המושגים, שנתעוררו, במחשבתו של הילד על־ידי יחסיו עם האנשים הסובבים אותו, אל העולם הפיזי.

נבדוק קודם את החלק, שממלא כאן הריאליזם, ונסקור כאן שתי תיאוריות פסיכולוגיות על המאגיה.

כידוע, רואה פרייזר במאגיה את יישום החוקים של דמיון וקירבה, השולטים באסוציאציות שלנו, על הסיבתיות החיצונית. אולם תפיסה זו מסבירה בעיקר את הצורות בהן מתגלית המאגיה, אך אין בה משום הסבר לאמונה ביעילותה, המלווה את הפעולה המאגית, או של טיבן האי־ראציונאלי של האסוציאציות, שאמונה זו כרוכה בהן.

כדי להסביר את האמונה ביעילות המאגיה, טען פרויד, כי האמונה נובעת מן המישאלה. תכונה אופיינית זו מצויה אצל חולה־רוח: הוא מאמין כי די בכך, שיחשוב על משהו, כדי שהדבר יתגשם. לדברי פרויד כרוכה גישה זו, באמונה ב„כל־יכולתה של המחשבה״. אך אילו תנאים רגשיים גורמים להיווצרות אמונה זו? פרויד בא לידי מסקנה, כי המאגיה היא תוצאה של ה„נרקיסיות״. נרקיסיות הוא שלב בהתפתחות הרגשית של הילד, בו הוא מעוניין רק בעצמו, במשאלותיו. לדברי פרויד מאוהב היצור הנַרקיסטי בעצמו והוא מייחס למשאלותיו ערך מיוחד, ומכאן האמונה ביעילות ההכרחית של כל מחשבותיו.

לתיאוריה של פרויד נודע, בלי ספק, ערך רב והקשר בין מאגיה ונארקיזם נראה כמבוסס היטב. אולם הצורה, שבה פרויד מסביר קשר זה לא ברורה במקצת.

למעשה, הוא מייחס לתינוק הנרקיסטי תכונות של מבוגר באהבתו לעצמו ובתודעת עצמו, כאילו התינוק מסוגל להבחין בינו ובין הזולת. וכן הוא

טוען, שאם למישאלה כלשהי יש ערך מיוחד, הרי מוכרחה לבוא בעקבותיה האמונה בהתגשמותה ההכרחית. יש כאן קושי כפול.

מה, בעצם, מונע אותנו מלהאמין בהתגשמות האוטומאטית של מישאלותינו? הרי זו ידיעתנו שהן סובייקטיביות, ויכולתנו להבחין ביניהן ובין המישאלות של אחרים ובין המציאות, שהעולם כופה עלינו. לפיכך, אם התינוק הנרקיסטי מאמין ב„כל־יכולת" של המחשבה, הרי זה מפני שהוא אינו מבחין לא בין מחשבתו ובין מחשבת הזולת ולא בינו ובין העולם החיצוני; במלים אחרות, אין לו תודעה עצמית. אם הוא מאוהב בעצמו, הרי זה לא מפני שהוא מכיר את עצמו, אלא מפני שהוא אינו מכיר מה שנמצא מחוץ לחלומותיו ומישאלותיו.

הנרקיסיות, כלומר האגוצנטריות המוחלטת, מביאה, בלי ספק, להשקפות מאגיות, אך רק במידה שהיא כרוכה בהעדר תודעת עצמו של הילד. היו שהשתמשו במונח „סוליפסיזם" לגבי ילדים: אך הסוליפסיסט האמיתי אינו מרגיש שהוא לבדו ואינו יכול להכיר את עצמו מן הסיבה הפשוטה, שאנו מרגישים את עצמנו בודדים רק לאחר שאחרים עזבו אותנו, ומי שלא העלה על דעתו מעולם את הרעיון על אחרים, אינו יכול בשום אופן לחוש את עצמיותו. לפיכך הסוליפסיסט מרגיש את עצמו, כנראה, זהה עם הדמויות שהוא מתאר לעצמו; אין לו תודעת עצמו, הוא עצמו העולם. מותר לנו איפוא לדבר על נרקיסיות ולחשוב, שהילד רואה את הכל במסגרת הנאתו העצמית, אך בתנאי שנזכור, כי הנרקיסיות מלווה ריאליזם מוחלט, היינו שהילד אינו יכול להבחין בין ה„אני" הנותן פקודות ובין ה„לא־אני" המציית.

אם אנו מודים בטמיעת העולם ב„אני" ובטמיעת ה„אני" בעולם, הרי ה„קשר" והסיבתיות המאגית נעשים ברורים ומובנים. מצד אחד מערבב הילד תנועות הגוף שלו עם תנועות חיצוניות כלשהן, ומצד שני הוא קובע מקום המישאלות, ההנאות והכאבים לא בתוך עצמו, אלא בעולם אשר מנקודת־ראותו של הילד הוא העולם האפשרי היחיד. לפיכך, כשאנו רואים תינוק, העוקב בשמחה אחרי תנועות רגליו, הרי דומה הוא לאלוהים, השמח להנחות מרחוק את תנועות הכוכבים. והיפוכו של דבר, כאשר הילד מתענג על תנועות שמקומן בעולם החיצון, כגון תנועת הסרטים על עריסתו, הרי הוא מרגיש מיד קשר בין שתי תנועות אלה ובין הנאתו מהן. בקצרה, לגבי מי שאינו יכול להבחין, או רק בצורה מעורפלת מאוד, בין ה„אני" ובין העולם החיצון, הכל משותף בטבע וכל דבר עשוי להשפיע זה על זה. או במלים אחרות: ה„קשר" וה„סמיכות" נובעים מהעדר הבחנה בין הפעולה של ה„אני" על ה„אני" עצמו, ובין הפעולה של ה„אני" על הדברים החיצוניים.

ועתה בא הגורם השני, המהותי, להסברת ה„קשר" והמאגיה — החלק שממלאת הסביבה החברתית, כלומר תפקיד ההורים. חיי התינוק אינם ניתנים, למעשה, בראשיתם להפרדה מחיי האם. מישאלותיו וצרכיו היסודיים באים על סיפוקם על־ידי האם או על־ידי מישהו אחר בסביבה הקרובה ביותר. כל צעקה היוצאת מפי הילד מביאה לידי פעולה מצד ההורים, ואפילו המישאלות שאינן מבוטאות על־ידו באות על סיפוקן. בקיצור, אם התינוק יכול בקושי להבחין בין תנועותיו הוא ובין תנועות שמחוצה לו, הרי זה מפני שקדמה לכך רציפות מוחלטת בין פעולות הוריו ופעולותיו הוא.

מכאן נובעות שתי מסקנות: ראשית, תחושת ה„קשר" מתחזקת בעליל על־ידי התגובה המתמדת של הסביבה. שנית, התנהגות ההורים כלפיו מעניקה לילד את ההרגל למתן פקודות. ההורים, בדומה לחלקים אחרים של גופו, בדומה לכל העצמים, הניתנים להנעה על־ידי ההורים או על־ידי פעולותיהם (מזון, צעצועים וכו'), מהווים אובייקטים המצייתים למישאלותיו, וכל העולם כולו נראה בעיניו כשייך לקבוצה זו. מכאן בא ההרגל לצוות על הדברים באמצעות המאגיה.

אך נעזוב את השלב הפרימיטיבי, שתיאורו ניתן כאן, כמובן, באורח סכימאטי ביותר. השלבים המאוחרים יותר, שבהם ה„אני" נבדל בהדרגה מן העולם החיצון, מסַפקים, למעשה, נתונים מלאים לגבי טיב התהליכים, שאת ראשיתם שיערנו עד כה.

כפי שכבר ראינו בפרקים הקודמים, אין הילד מסווג בעת ובעונה אחת את התכנים השונים של מחשבתו ונסיונו כפנימיים או כנפשיים. מלים וחלומות, למשל, מיוחסים למחשבה ול„אני" רק בגיל מאוחר יחסית. והואיל ותכנים מסויימים מושלכים על העצמים, בעוד אחרים נחשבים כפנימיים, יוצא, שהילד מוכרח להתנסות בכל צורות ה„קשר" והשיתוף שבין ה„אני" שלו ובין הדברים החיצוניים. ואכן, הריאליזם כרוך בהרגשת „קשר" בין העולם ובין ה„אני", שכן אם הוא מתבטא בראיית הדברים הנובעים מפעילותו של הילד כשייכים לעולם החיצוני, הרי יוצא שפעילות זו נתפסת שוב על־ידי הילד כמשהו הנעוץ כולו בתוך הדברים החיצוניים ושולט עליהם. קשר זה בין הריאליזם והסמיכות המאגית מתגלה בשלוש דרכים.

ראשית, הקשר בין המחשבה לאובייקטים עצמם — הקבלה לו מצויה במאגיה שעל־ידי ה„קשר" בין מחשבה ואובייקטים (הקבוצה השניה מבין הארבע, ראה קטע ב'). ואכן, מרגע שהילד מערבב מחשבה, או שמות וכו' עם אובייקטים חיצוניים, אף כי אינו מבין עדיין את טיבו הפנימי והסובייק־טיבי של אקט המחשבה, טבעי הוא לגביו להשתמש בשמות או במחשבות

אלה כדי להשפיע על האובייקטים. באור זה מוסברים בקלות כל המקרים של הקבוצה השניה, שהובאו לעיל. סירוס שם מסוים כדי למנוע את התוצאות של איזה מאורע או כאמצעי־הגנה נגד מורה, הוא מסקנה טבעית מראיית השמות על־ידי הילד כמעורים־ודבוקים בטבע האובייקטים והאנשים עצמם. שיפשוף הידיים לשם שיחרורם מן התוצאות המידבקות של עצלות, הוא פעולה טבעית, אם הצד הנפשי והצד הפיזי מעורבבים יחד, כמו אצל הילדים, שבדקנו אותם בפרק 1. קשה יותר להסביר, למה ילדים חושבים על ההפך ממה שהם רוצים, או חושבים על דברים מבהילים כדי לא לחלום עליהם, שכן פעולה מעין זו מניחה קיום רצון אצל הגורל והחלומות. הריאליזם מלווה במקרים אלה באנימיזם, אף־על־פי־כן מבוססים הם על ריאליזם מסויים, בדומה לזה המאפיין את המקרים הקודמים: הוא נעוץ ברעיון, כי המחשבה יכולה לגלם עצמה במישרין בעולם הריאלי ועל־ידי כך להשפיע על המאורעות.

צורה שניה, שבה מופיעה הסמיכות שבין הריאליזם והמאגיה, מצויה בקשר שבין הסימן הניתן לאובייקטים ובין המציאות, המתגלה במאגיה הבאה על־ידי פעולה (הקבוצה הראשונה מבין הארבע, עיין קטע ב׳). הפעולות הן, למעשה, סמלים או סימנים בדיוק כמו המלים, השמות או הדמויות, והואיל והילד רואה כל סימן כנוטל חלק במהות האובייקט המצויין על ידו, או שהוא רואה כל סמל כשייך לאובייקט ממשי, נחשבות איפוא הפעולות כבעלות אותו כוח המיוחד למלים ולשמות. הריאליזם של הפעולות הוא רק מקרה מיוחד של ריאליזם הסימנים. ננסה עתה לנתח את היחס שבין מאגיה הבאה בעזרת פעולה ובין הריאליזם של הילד בכלל.

כאן מצויים מקרים משני טיפוסים: כאלה, שבהם המחווה המאגי הוא רפרודוקציה סמלית של פעולה, (שהיא הגיונית כשלעצמה), וכאלה שבהם המחווה המאגי הוא סמלי מלכתחילה. בשני המקרים נובעת המאגיה מן הערבוב שבין הסימן והסיבה, כלומר מהפיכת הסימן למשהו ריאלי.

דוגמאות למקרים מן הסוג הראשון הם נדירים יותר. אולם המקרים של מאגיה המיוחסת לפחד יכולים לשמש כדוגמאות. התפתחות המאגיה מן הסוג הזה היא, כנראה, כלהלן: הילד מתחיל בביצוע פעולות שאינן מכילות יסוד מאגי, אלא הן פעולות של הגנה כנגד שודדים או אנשים רעים בהקשרן המקורי, כגון להוריד את הוילונות, כדי שלא יראו אותו, לקפל ולבדוק את כלי־המיטה, כדי להיווכח אם מישהו מתחבא במיטה או מתחתיה, ללחוץ את הזרועות לגוף, כדי להתחזק או להתכווץ. אך כשפעולות אלה חוזרות, הן מאבדות כל זיקה ראציונאלית להקשר המקורי והופכים לטקסים בלבד. לא

כדי להיווכח אם מישהו נמצא בחדר, מקפל עתה הילד את כלי־המיטה, אלא מפני שזוהי פעולה הנעשית מתוך הרגל, המתאימה לנסיבות שונות. כיוצא בזה, אנו מקפידים ברגעי פחד על ביצוע כל פרט בהרגלינו, שכן אי־אפשר לחזות מראש מה תהא התוצאה של הזנחתם, ומשום שהפחד נוטל מאתנו את כושר השיפוט ואנו נעשים שמרניים יותר (פעולה אוטומאטית במקום פעולה הנובעת משיקול הגיוני). לגבי מחשבה ראציונאלית — ובמקרה מיוחד זה לגבי סובייקט המכיר את ה„אני״ שלו, והמבחין פחות או יותר בין ההרגלים הסובייקטיביים ובין התוצאות הסיבתיות הקשורות במאורעות הני־דונים — ובעולם החיצון — ההתמדה במעשים אלה, מיועדת רק להעניק לנו רגש בטחון, כשכל פעולה נחשבת כהוכחה שאנו מתנהגים כהלכה. אולם לגבי מחשבה ריאליסטית — היינו מי שמערבב את הפנימי והחיצוני — הופכת כל אחת מן הפעולות הללו לסמלית ונחשבת כסיבה נפשית וכן כסימן: העובדה שכלי־המיטה מקופלים יפה אינה רק סימן אלא גם סיבה ממשית לבטחון. או יותר נכון הפעולה הופכת לסמלית במידה שהיא טקסית, וסיבה, במידה שהיא נחשבת כקשורה במאורעות עצמם. תהליך זה ברור למדי במקרה הורדת הוילון, שבו המהירות בה מורד הוילון נעשית לאמצעי־הגנה מאגי, והיא סמלית, מפני שהיא תלושה מהקשרה המקורי, אך יעילה, מפני שהסמל נשאר מעורה במה שהוא מייצג.

הדוגמאות מן הטיפוס השני, בהן המחווה המאגי הוא סמלי מההתחלה, ניתנות אף הן להתפרש כך. ניקח, למשל, את הדוגמאות של תנועות ריתמיות, שכן הן הפשוטות ביותר. בתחילה הן או מישחק או משהו הגורם הנאה אסתטית, כגון הנגיעה בעמודי־הברזל של הגדר בלי להחסיר אחד מהם, או לדלג על אבני־מרצפות וכו׳. עתה נתאר לעצמנו, שבלב הילד, המתמכר לאחד ההרגלים האלה, מתעוררת יום אחד מישאלה מיוחדת או פחד מיוחד. באותו יום יתנהג הילד כהרגלו, ירגיש את הצורך בביצוע הפעולות הנ״ל, אך באופן שפעולתו תתמזג עם הנסיבות החדשות, ותתייחס להן כמין רפלקס מותנה. קשר זה מוביל למאגיה, שכן הפעולה נעשית סמלית, וכל סמל של הצלחה הופך לסיבת ההצלחה. ההצלחה בהליכה על אבני־מרצפות בדילוגים ריתמיים בלי לנגוע בהן, משמשת תחילה סימן שהמישאלה תתגשם, ולאחר שהיא מתגשמת מקבלת הפעולה הסמלית כוחות משל עצמה, כך שסימנים אלה נחשבים אחרי־כן זהים עם הדבר שהם מייצגים.

בקצרה, מקרים של מאגיה על־ידי „קשר״ בין פעולה ואובייקטים, ניתן לפרשם באותו אופן כמו מקרים של „קשר״ בין מחשבה ועצמים. הם תוצאה של גישה ריאליסטית, כלומר של השלכת זיקות נפשיות על עצמים דוממים.

כל סימן נחשב כחלק מעצם ממשי ונוטה משום כך להראות כסיבה.

אך יש עוד דרך בה מביא הריאליזם לידי פעולות מאגיות: זוהי האמונה ב„סמיכות" שבין האובייקטים לבין עצמם (הקבוצה השלישית). במקרה זה המצב מסובך יותר: הסובייקט פועל על האובייקט באמצעות אובייקט אחר ורואה את שני האובייקטים כמשפיעים זה על זה בדרך של „סמיכות". לפי פרייזר זהו מקרה של חיבור שני אובייקטים על־ידי דמיון או קירבה אובייקטיבית. אך פתרון זה הוא פשטני מדי, שכן יש עוד צורך להוכיח, כיצד חיבור של מושגים יכול להיות כה אובייקטיבי עד כדי להפך לזיקה סיבתית. נכון יותר איפוא יהיה לומר, שהריאליזם סיבתו בהעדר הבחנה בין זיקה הגיונית ובין זיקה סיבתית. כמבוגרים יודעים אנו, שקיימת מציאות חיצונית הסדורה לפי קשרים סיבתיים, ומצד שני ישנו סובייקט פנימי, המנסה להבין מציאות זו, תחילה בדרך של היקשים ואחר־כך בעזרת חוקים וכללים. אך לגבי ריאליסט, הכל ריאלי במידה שווה, ולכל דבר מיועד מקום באותה סכימה חיצונית. מכאן המושגים של קדם־סיבתיות וסינקרטיזם[1] אצל הילד, המתבטאים, מחמת גישתו האגוצנטרית, בהעברת קשרים סובייקטיביים טהורים על עצמים ואובייקטים. המאגיה על־ידי „סמיכות" בין אובייקטים היא שלב סופי בתהליך זה, המתבטא בראיית אובייקטים אינדיבידואליים כקשורים זה לזה באורח חומרי, ולא כתלויים בחוקים ובמושגים שנוצרו על־ידי השכל.

ניקח, למשל, את הדוגמה של הילד, המאמין, כי על־ידי גרימת צל יש בידו להביא לילה לעולם. אמונה זו נעוצה בהנחה, כי הצל עשוי מלילה, ושהוא מהווה חלק ממהות הלילה. לגבי מחשבתו של לא־ריאליסט משמעות הנחה זו היא כדלקמן: הצל נוצר על־ידי היד המצילה, כשם שהלילה נגרם על־ידי צל האדמה, לפיכך הצל והלילה דומים זה לזה, ושניהם כפופים לאותו חוק. הדמיון ביניהם נעוץ בתלותם בחוק כללי. אולם, כפי שנסינו להוכיח במקום אחר, שיפוט ריאליסטי, כלומר שיפוט שאינו מכיר בסובייקטיביות של נקודת־הראות שלו, נעשה לא בדרך של זיקות הגיוניות, ולא על־ידי הכללה והסקות הכרחיות, אלא על־ידי סמיכויות סינקרטיות וזיהוי ישיר של מקרים אינדיבידואליים. לפיכך, כשריאליסט מזהה צל עם לילה, אין פירוש הדבר שהוא קובע ביניהם דמיון המבוסס על חוק כלשהו, אלא הוא רואה זהות ממשית במקרים בודדים. במלים אחרות הוא רואה „סמיכות" חומרית

[1] צירוף רעיונות ואמונות שונים לשלימות אחת.

ביניהם; זוהי הסיבה, שהוא מסביר את הצל כ„בא" מן הלילה. כאשר שיפוט מעין זה מבוסס על רציפות סיבתית, שניתן להבחין בה במישרין, הוא נראה כראציונאלי, מפני שהוא מוביל לאותן מסקנות כמו דדוקציה פורמא־לית, המוסקת מאותן הנחות.

בסיכום — הריאליזם, שבצורתו המקורית פירושו העדר הבחנה בין ה„אני" (או המחשבה) ובין העולם החיצון, מתפתח בהכרח לשני רעיונות של „סמיכות" ומאגיה, וזאת בשלוש דרכים: על־ידי ערבוב בין מחשבה ועצם, על־ידי ריאליזם הרואה את הסימן של העצם כחלק של העצם שהוא מציין אותו, ולבסוף, בצורה כללית יותר — על־ידי חיבור סינקרטי של ישויות אינדיבידואליות.

אך הריאליזם בלבד אינו הסבר ממַצה למאגיה של הילד. מספר רב של קשרים, מותנה בתפיסת הילד באנימיזם, ואם האנימיזם נובע, כפי שנראה להלן, מריאליזם אגוצנטרי, הריהו איפוא תוצר של „קשרים", שהילד חש תחילה בקיומם בין הוריו ובינו. ואכן, אם כי הילד הקטן אינו מסוגל עדיין להבדיל בין הצד הנפשי ובין הצד הפיזי, הרי כל תופעה פיזית מופיעה בעיניו כמתוננת ברצון, והטבע כולו מציית לרצון האדם ולהוריו. לפיכך, רוב האובייקטים או המאורעות, שהילד מנסה להשפיע עליהם בדרך המאגיה (באין לו דרך אחרת לפעול), נראים בעיניו כמלאים וגדושים רצונות ורגשות, ידידותיים או עויינים. מכאן נובעים שני סוגי מקרים. ראשית, רבים ממנהגי הילד המתוארים לעיל עיקרם פעולה, המיועדת להביא הצלחה או להתנגד לרע. וכך מניח הילד, הנועל פעמיים את נעליו, על מנת שלא ייבחן אותו יום בבית־הספר, כי הגורל הוא מוסרי, וכי הוא מתחשב בעינויים הכרוכים במעשה זה שלו. כיוצא בזה, הילד החושב על ההפך ממה שהוא רוצה, מניח שהגורל קורא את מחשבותיו ומתכוון לסכל את מישאלותיו, וכו׳. שנית, מצויה קבוצה שלמה של „קשרים", שהם אנימיסטיים במפורש. לכאן שייכים „קשרים" מן הקבוצה הרביעית, קבוצת הפעולות המאגיות על־ידי „קשר" הרצון. אולם, אף בתופעות מן הקבוצה הרביעית, מצוי יסוד של ריאליזם, שבלעדיו לא יכלה המאגיה להופיע.

המקרים של הקבוצה הרביעית ניתנים, לאמיתו של דבר, להתפרש בקלות בעזרת שתיים מן העובדות הבאות. בכל הקבוצות האלה אין הילד מבחין בין ה„אני" ובין העולם החיצוני, בין נקודת־ראות סובייקטיבית ובין תנועות חיצוניות, ועל כן סבור הילד, כי כאשר הוא נע, נעים גם העננים. שנית, מצוי כאן הסבר אנימיסטי: הילד טוען, כי השמש והעננים הם בעלי רוח־חיים, מפני שהם „מלווים" אותו בדרכו. כתוצאה מכך מופיעה כאן מאגיה בדרך

של צווים — על־ידי פקודה בלבד אפשר להשפיע על העצמים שיצייתו, אפילו הם מצויים במרחק רב.

במקרים אלה של הקבוצה הרביעית, נחלשת נטייתן של הפעולות המאגיות או של כוח המלים להפך לסמליות. הואיל והמאגיה מטיפוס זה מופעלת על־ידי סוג של פקודות, שהוא ריאלי ממש כפקודה המכוונת ליצור חי. אולם, כפי שכבר צויין לעיל, קשרים אלה שברצון יתפתחו למאגיה על־ידי המחשבה או המחווה, הנוטות תמיד להפך לסמליות.

בסיכום: דומה שהתפתחות הפעולות המאגיות, והיא המקור שעליו מבוססים ה„קשרים" מה שיהא — כפופה לחוק, אשר דלקרוא ניתח אותו באופן מזהיר לגבי הלשון. הופעתם של הסימנים בראשונה, בהיותם חלק מן האובייקטים, באה בדרך של רפלקסים מותנים פשוטים. רק מאוחר יותר, נתלשים הם מן האובייקטים. אולם עד אז משתרעת תקופה, שבה מעורים הסימנים בתוך העצמים, אף כי בחלקם כבר הם תלושים מהם.

אולם, אם כל מאגיה מביאה לסמליות, הרי זה, כפי שהוכיח בצדק מ. דלקרוא, מפני שכל מחשבה היא סמלית. מה שמוכיח השלב המאגי עצמו, בניגוד לשלבים המאוחרים יותר, הוא, שהסמלים עדיין נחשבים כמשתתפים בתוך האובייקטים. המאגיה היא איפוא השלב הקדם־סמלי של המחשבה. מנקודת־ראות זו המאגיה של הילד היא תופעה דומה לריאליזם של המחשבה, השמות והחלומות, שעסקנו בו בפרקים הקודמים. לגבינו משמשים מושגים, מלים ודמויות שנראו בחלום, בדרגות שונות, כ ס מ ל י ם של אובייקטים. אך בעיני הילד נ ו ב ע י ם הם ממש מן האובייקטים. הסיבה לכך היא, שאנו מסוגלים להבחין בין הצד הסובייקטיבי והאובייקטיבי, בעוד שהילד מכניס לתוך האובייקטים דברים, הכרוכים בפעילות ה„אני" שלו. בדרך זו נראות הפעולות המאגיות בעיני משקיף מן החוץ כסמלים, אך לגבי הילד הן ממשיות, דווקא משום שאינן עדיין סמליות ומשתתפות באובייקטים עצמם.

ד. המושגים המאגיים הספונטאניים אצל המבוגר.

בטרם נסיים פרק זה ננסה לראות אילו עקבות של רעיונות מאגיים, הרווחים אצל הילדים ואשר תוארו לעיל, נשתיירו אצל מבוגרים נורמאליים, בני תרבות, האם הם באמת תוצאה של ערבוב ה„אני" והעולם החיצון, המתגלה לפעמים מחדש בתופעות הקשורות בחיקוי וריגושים. מובן מאליו, שהמדובר כאן במאגיה, כפי שהיא מצויה אצל בני־אדם משכילים, ונתעלם מן ה„משפטים הקדומים", היינו ממורשת הפעולות או האמונות של הדורות הקודמים.

בשלושה מקרים מיטשטש ארעית אצל המבוגר התחום בין ה„אני" ובין העולם החיצוני (פרט, כמובן, בזמן חלומות או הזיות, שבהם ניתן למצוא תחושות „קשר" רבות) — ואלו הם: חיקוי שלא מדעת, פחד ומישאלה מונאידיאית. ננסה להראות, שבכל שלושת המקרים הללו, התרופפות תחושת האישיות מובילה לריאליזם, והריאליזם מביא לידי רעיונות מאגיים ברורים פחות או יותר.

ראשית, חיקוי שלא מדעת מתבטא בהסתגלות רעיונית־מוטורית לתנועות, באופן שהסובייקט חש כאילו דברים השייכים לזולת או לעולם החומרי הם שלו גופו, ומקורו בכך, שהסובייקט מערבב את עצמו עם העולם החיצון. מצויים מקרים, שהחיקוי מלווה גישה משלימה, המתבטאת בנסיון הסובייקט להשפיע על העולם החיצון על־ידי ביצוע פעולה על גופו הוא. גישה זו מזכירה מאוד את המאגיה הינקותית. והרי דוגמאות פשוטות ביותר:

פלוני מדבר כשאפו סתום. בן־שיחו חש מיד את הצורך לגרוף את חוטמו שלו, כדי לנקות את אפו של פלוני.

מישהו מדבר בקול צרוד — ומיד מתעורר בך הרצון לכעכע בגרון, כדי לעזור למדבר. קולו של המדבר נחלש — בן־שיחו מרים קולו לא כדי לעורר את המדבר לחיקוי, אלא כדי להקנות לו את חוזק הקול שלו.

דוגמאות אלה אינן חד־משמעיות, הואיל ואפשר להסבירן בנסיון להראות דוגמה לבני־שיחנו האהובים עלינו. לאמיתו של דבר, מוכיחות התצפיות, כי אנו עושים זאת לא מטעמים אלה, אלא מנסים להשתחרר מהרגשה לא־נוחה שנגרמה לנו על־ידי ראיית הזולת או שמיעתו במצב זה.

והרי דוגמה אחרת: לפני צאתו עם אשתו לטייל, חיכה הבעל עד שהיא תסיים לעשן את הסיגריה, בעוד שהוא עישן מקטרת. הוא שם לב לכך, שהוא הזדרז יותר בעישון המקטרת מאשר כרגיל, כדי שאשתו תמהר לסיים את עישון הסיגאריה. שעה קלה היתה אשלייתו שלימה, עד שתפס את עצמו בכך.

בדרך דומה לזה מנסים בני־אדם תכופות להשפיע על אובייקטים שונים. למשל, כשהמשחק בביליארד מפקפק אם כדורו יגיע לעתודתו, הריהו מותח את גופו קדימה, כדי שהכדור יתגלגל לכיוון הנכון. משמעות הפעולה אינה ברורה לו, אך הוא מזהה עצמו, בלי ספק, עם הכדור, באופן שהוא רוצה להשפיע על מהלכו על־ידי מצב גופו.

כשרואים שני רוכבי אופנוע העומדים להתנגש זה בזה, נרתעים בלי משים, כאילו כדי למנוע את ההתנגשות.

דומה איפוא, שערבוב ה„אני" עם העולם החיצון, הכרוך בחיקוי מביא לידי מחוות מאגיים, אך אלה נעצרים מיד מחמת הרגלי המחשבה שלנו, אולם

מי שתודעת עצמו אינה מפותחת במידה כזו, יכולה המאגיה להתפתח אצלו באופן ספונטאני. פעולות אלה רחוקות עדיין, ללא ספק, ממאגיה ממשית. אך הן משמשות כמצב־מעבר בין הריאליזם הנובע מערבוב ה„אני" עם העולם החיצון, ובין מאגיה או „קשרים".

ברגעי פחד מופיע אצל המבוגר אותו תהליך, שתואר אצל הילד, כגון רצונו לשמור גם על הפרטים הבלתי־חשובים ביותר של מנהגי יום־יום, כדי שלא ייפגע. לפיכך, מטייל, למשל, המרצה, הסובל מאימת הציבור, כמנהגו יום־יום לפני ההרצאה וכו'. במקרים של פחד קיצוני אין המבוגר מבחין, כדוגמת הילד, בין הפעולה הנעשית כדי לאושש את עצמו ובין זו המכוונת לקיים את שיווי־המשקל שבמציאות, במלים אחרות, מופיעה אצלו מחדש הגישה המאגית. והרי דוגמה מובהקת:

נרגש לפני ההרצאה, יצא המרצה לטיולו הרגיל. כאשר רצה לחזור הביתה לפני גמר הטיול, חש, שהוא נאלץ להמשיך עד הסוף (עוד 50 מטר), כדי להבטיח את הצלחת ההרצאה.

כאילו קיצור הטיול עלול היה לסכן אותה!

במצבי פחד אחרים, מצויות תחושות „קשר", המעורבות במושגים אנימיס־טיים, כגון במקרים של מישאלות. הוכח, כי במקרה שמשתוקקים למשהו, הנמצא מעבר למשג־ידנו (כגון מזג אויר נאה או משהו התלוי במזל וכו'), יש, בדרך כלל, הרגשה, שאיזה כוח עויין מתנכל לנו. המישאלה מועברת איפוא על העצמים והיא מזוהה באמצעות השלכה עם הגורל והמאורעות. מגמה ריאליסטית זו דיה לגרום לנטיות מאגיות רבות.

פלוני רכב בלילה על אופניים. לאחר רכיבה של קילומטרים רבים, עדיין רחוק היה ממחוז חפצו. מחמת הרוח והסערה המתקרבת נעשה הרוכב עצבני, והרגשה זו עוד התגברה בו בשל המכוניות הרבות בדרך שסינוורו אותו. לפתע עלה בו הרעיון, שהמצב יורע יותר אם הצמיגים יתפוצצו. ואז חש צורך ברור לגרש הרהור זה מלבו, כדי שהצמיגים לא יתפוצצו, ובטוח היה, כי הצמיג עלול להתפוצץ אם רק יחשוב על כך!

זהו מקרה־ביניים בין הריאליזם של המחשבה („המחשבה הכל־יכולה" של פרויד) ובין המאגיה הכרוכה באנימיזם. זו האחרונה בולטת בדוגמה הבאה:

אותו אדם אסף פעם פטריות. הוא החזיק כמה מהן בידו וכבר רצה להכניסן לילקוט, אלא שהחליט למצוא עוד אחת או שתיים ואז יכניס אותן יחד. אך ברגע זה הרגיש, שהוא נאלץ מיד להניח את מעט הפטריות שהיו בידו, כדי שלא ייראה כאילו הוא מקווה למצוא עוד פטריות, שכן לא ימצא אותן

לעולם, אם ייראה כבטוח שימצא אותן. פעם אחרת בזמן טיולו החליט להכניס את מעילו בתרמיל־הגב רק כאשר ימצא פטריה (כדי לא לבזבז זמנו על פתיחת התרמיל פעמיים). אולם רגע לאחר־מכן, כשלא מצא פטריה נוספת, כבר רצה לפשוט את המעיל ולהכניסו בתרמיל, אלא שלפתע עלה בו הרעיון, שמוטב לא לפשוט את המעיל, פן לא ימצא אז בכלל פטריות. מעניין לציין, כי אדם זה לא האמין מעולם באמונות תפלות, ובחינוכו הדתי (פרוטסטאנטי) לא הושפע על־ידי טקסים מאגיים כלשהם. התצפיות המובאות כאן הן נטיות מודעות פחות או יותר, שכל אדם יכול לגלותן בתוכו.

ידידי, פרופסור לפסיכולוגיה, הבחין אצל עצמו את הדברים הבאים: בטיילו בזמן הפסקה בגשם, גמר אומר לא לפשוט את מעיל הגשם, פן יתחדש הגשם...

כשהיה עורך מסיבת־גן, היה נזהר לא לעשב ולנקות את הגן, כדי שלא ירד גשם, שכן היה בטוח, שאם יעשה כך, ירד גשם ביום המסיבה...

הוא סיכם את תצפיותיו כדלקמן: „תמיד השתדלתי לא להתכונן למשהו שהשתוקקתי לו, שכן פחדתי, כי תקוותי לא תתגשם אז".

ידועות הפעולות המאגיות אצל שחקני קלפים.

ברור למדי, שכל הדוגמאות האלה נובעות מן הערבוב של ה„אני" עם העולם החיצון, כשהנטייה האנימיסטית פועלת, במקרים מסויימים, כגורם משני. כל הדוגמאות האחרונות מקורן בהעברת נסיונות אישיים שנתנסה בהם ה„אני" אל העולם החיצון. אי־עריכת הטיול היומיומי מביאה להרגשה גופנית לא־נעימה, ומכאן המסקנה, שהטיול מוכרח להימשך עד הסוף ולא להתקצר ב־50 מטר, כדי להבטיח שההרצאה תצליח וכו'.

בקיצור, דוגמאות בודדות אלה מאשרות את המסקנות שהגענו אליהן ביחס לילד, היינו שכל ריאליזם מביא לידי מאגיה. אצל המבוגר משתייר עדיין הריאליזם בחיקוי, בפחד ובמישאלות, וריאליזם זה, אף כי הוא בממדים פחותים לאין־ערוך משל הילד, דיו עדיין להוליד מקרים ברורים של „קשר" ואפילו של מאגיה.

ה. המסקנה: אגוצנטריות הגיונית ואונטולוגית.[1]

בשלושת הפרקים הראשונים ניסינו להוכיח, כי ההבחנה בין המחשבה ובין העולם החיצון אינה טבועה בילד מלידה, אלא מתפתחת בו בהדרגה והולכת ומתחזקת על־ידי תהליך אטי. מכאן, שהילד הוא ריאליסט במחשבתו

[1] הכרת היש, העצם כשלעצמו (בפילוסופיה).

והתקדמותו מתבטאת בעיקר בהשתחררותו מריאליזם ראשוני זה. ואכן, בשלבים הפרימיטיביים, כאשר הילד אינו מכיר עדיין בסובייקטיביות שלו, נראית לו כל המציאות כשלימות אחת, ללא גוונים, בשל אי־יכלתו להבחין בין נתוני העולם החיצון ובין אלה של העולם הפנימי. המציאות רוויה אז ב„אני", והמחשבה נתפסת כשייכת לקאטגוריה חומרית ופיזית. מנקודת־ראות סיבתית, נראה כל היקום כמשותף ל„אני" וכמציית לו. מופיעות אז תחושות „קשר" ומאגיה. המישאלות והצווים של ה„אני" מוחשים כאבסו־לוטיים, הואיל ונקודת־ראותו של הסובייקט עצמו נחשבת כאילו היא היחידה האפשרית. יש כאן אגוצנטריות אינטגראלית בשל העדר תודעת ה„אני".

וכך אנו מגיעים למסקנה מקבילה לזו שהעלינו במחקר על אודות ההגיון של הילד. גם במחשבתו עוסק הילד רק בעצמו והוא מתעלם פחות או יותר מנקודות־ראות של הזולת. אולם, אם הילד רואה הכל מנקודת־ראות שלו, הרי זה משום שהוא מאמין, שכל העולם חושב כמוהו. הוא עדיין לא גילה את שפעת הסיכויים האפשריים והוא עיוור לכל דבר, חוץ מאשר לעצמו, כאילו היה יחיד בעולם. הוא גם קובע לו את השקפותיו ללא כל הוכחות, שכן אין הוא מרגיש צורך לשכנע את מישהו. תוצאות הדבר הזה ניכרות במישחק, בנטייה להאמין ללא הוכחה, בהעדר חשיבה דדוקטיבית; בסינקרטיזם, המקשר את כל הדברים באסוציאציות פרימיטיביות סובייקטיביות; בהעדר כל יחסיות במושגיו; ולבסוף ב„טראנסדוקציה", בחשיבה, המקשרת בדרך סינקרטית פרט אחד למשנהו, ללא שים־לב לכורח ההגיוני ולחוקים הכלליים, שכן חסרה לו התחושה להדדיות שבכל מערכת־יחסים.

מצויות איפוא שתי צורות של אגוצנטריות, הראשונה הגיונית והשניה אונטולוגית. כשם שהילד יוצר את האמת שלו, כך הוא יוצר גם את המציאות שלו; הוא אינו מרגיש בהתנגדות האובייקט, כשם שאינו מרגיש בקושי של הבאת הוכחות. הוא קובע דברים ללא הוכחות, ונותן פקודות ללא הגבלה. מאגיה במישור האונטולוגי והשקפות ללא הוכחות בתחום ההגיוני, תחושת „קשר" במציאות ו„טראנסדוקציה" במחשבה — הן איפוא שני תוצרים חופפים של אותה תופעה. בשורש המאגיה וההשקפה ללא הוכחה מונחות אותן אשליות אגוצנטריות, היינו אי־הבחנה בין מחשבתו הוא ובין מחשבת הזולת והערבוב של ה„אני" עם העולם החיצוני.

האגוצנטריות האונטולוגית היא עקרון מהותי להבנת תפיסת עולמו של הילד. כשם שהאגוצנטריות ההגיונית מספקת לנו מפתח לשיפוטו ולחשיבותו של הילד, כך פותחת לנו האגוצנטריות האונטולוגית אשנב להבנת מושגי המציאות והסיבתיות שלו. קדם־סיבתיות ותכליתיות הן, למעשה, תוצאה של

אגוצנטריות זו, והואיל והאדם, לפי הנחתם, הוא מרכז היקום, הריהם מוסיפים להיות שרויים בערבוב של זיקות ומערכות־יחסים שטבען סיבתי ופיזי ובין תופעות שמקורן פסיכולוגי. זיקות פרימיטיביות אלה מתאשרות על־ידי האנימיזם וה„ייצוריות" ומעקבותיהם המאוחרים נוצרת דינאמיות אינטגראלית, המטביעה את חותמה על מושגי הילד לגבי מטאורולוגיה ופיזיקה.

חלק שני

האנימיזם

הואיל והילד אינו מבדיל בין העולם הנפשי ובין העולם הפיזי, ובשלבים הראשונים של התפתחותו אף אינו מבחין בתחומים מוגדרים בין ה„אני" שלו ובין העולם החיצוני, הרי ניתן לצפות, שאובייקטים רבים שהם בבחינת דוממים לגבינו, יראה אותם הילד כבעלי רוח־חיים, תודעה ותחושה. תופעה זו אנו מכנים בשם „אנימיזם".

ודאי שאפשר לטעון טענות רבות נגד השימוש במונח זה. נשיב כאן לפחות על שתיים מן הטענות העיקריות.

טענה ראשונה: במונח „אנימיזם" השתמשו האנתרופולוגים האנגליים בבואם לתאר את השקפותיו של האדם הפרימיטיבי, המייחס לטבע „נשמות" ו„רוחות" וכו', ובכך מסביר הוא תופעות פיזיות שונות. האנתרופולוגים השתדלו לתאר באילו דרכים מגיע האדם הפרימיטיבי למושג ה„נשמה", אך בו בזמן ראו במושג זה עצמו מקור וגורם לאמונותיו האנימיסטיות. כיום ידוע היטב עד מה שטחי תיאור זה של המנטאליות הפרימיטיבית. הביקורת הנוקבת של לוי־בריהל וההשערות של באלדווין הוכיחו, שתהליכי המחשבה הפרימיטיבית מתרחשים בניגוד למה שהניחו. האדם הפרימיטיבי אינו מבחין בין ה„רוח" ובין החומר. ודווקא משום כך נראים בעיניו כל האובייקטים כבעלי תכונות חומריות ורצוניות כאחד. רצף זה, רוחני ופיזי כאחד, הוא המסביר את ההשקפות המגיות, שבגללן נוצרה האשליה, כי האדם הפרימיטיבי מאמין ב„נשמה" במובן המקובל עלינו. משום כך מסרב לוי־בריהל להשתמש כל־עיקר במונח אנימיזם.

אך בדיוננו כאן איננו מתכוונים ליותר מאשר מציין המונח עצמו: אנו נשתמש בו רק כדי לתאר את הנטייה לראות את האובייקטים כבעלי רוח־חיים וכוח־רצון. נטייה זו היא עובדה קיימת, ובכוונתנו אותה בשם, איננו מתכוונים לבחינה מחודשת של התוצאות שהושגו באמצעותה. אולם ננקוט מונח זה או אחר, בסופו של דבר, הבעיה הניצבת לפנינו היא, לבחון האם

האנימיזם של הילד תלוי בקיומו של המושג „רוח" במחשבתו, או, להפך, בהעדר מושג זה.

טענה שנייה נגד השימוש במונח „אנימיזם" רצינית יותר. מונח זה, טוענים, נקבע כדי לציין השקפות, המיוחדות לאדם הפרימיטיבי. אם אנו משתמשים בו לגבי הילד, הרי אנו קובעים, שהשקפות אלה זהות אצל האדם הפרימיטיבי ואצל הילד. אולם אין הדבר כן. אנו משתמשים במלה „אנימיזם" רק כמונח כללי, ונשאיר את השאלה פתוחה, האם לצורות השונות של אנימיזם מקורות פסיכולוגיים מקבילים אצל הילד והאדם הפרימיטיבי או לא.

בדיון על האנימיזם של הילד, נעסוק איפוא בשלוש בעיות עיקריות. הראשונה, בעיית התכליתיות: האם מייחס הילד תודעה לאובייקטים הסובבים אותו ובאיזו מידה? בעיה שנייה נוגעת לחקר הסיבתיות: מה כרוך במושג „חיים" בעיני הילד? האם החיים מקבילים לתודעה או לא, וכו'? ולבסוף, הבעיה השלישית: מה טיבו של הכורח שהילד רואה בחוקים טבעיים — כורח מוסרי או דטרמיניזם פיזי, וכו'.

אנו נעסוק בכל אחת מן הבעיות האלה בנפרד, ותוך הדיון בבעיית הכורח ננסה לפתור את בעיית מקור האנימיזם הילדי.

פרק 5

התודעה אצל האובייקטים

אפשר למתוח ביקורת על הטכניקה שנקטנו בה בשני הפרקים הבאים, אך התוצאות מצביעות, בלי ספק, על כמה קווים מַנחים — בהסתייגויות מסוימות, כמובן.

התחלנו בהצגת השאלות הבאות לילדים: „אם אדקור אותך בסיכה, כלום תרגיש?" וכן „אם אדקור את השולחן, כלום ירגיש בכך?" וכיוצא בכך לגבי אבנים, פרחים, מתכת, מים וכו׳. הילד נשאל מה היה קורה, אילו יכולנו לדקור את השמש, את הירח, את העננים. נחוץ, כמובן, — וזהו החלק החשוב ביותר במיבחן — לשאול „מדוע?" או „מדוע לא?" אחרי כל תשובה. בעיקר יש לשים לב אם הילד עונה בצורה שרירותית או לפי שיטה מסוימת, ובמקרה האחרון לגלות לאור את התפיסה החבויה אצל הילד.

הסכנה הגדולה ביותר הכרוכה בטכניקה זו, נעוצה בהשאָה, היינו ההרמזה, הן הפשוטה והן על־ידי שאלות קבועות. כדי להימנע מכך יש להציג את השאלה באופן שלא תרמוז על התשובה, כגון במקום לשאול „האם השולחן מרגיש משהו?" יש לשאול „האם השולחן מרגיש משהו או אינו מרגיש כלל?" אולם לפי נסיון המחבר, נעוצה הסכנה האמיתית לא בהרמזה פשוטה אלא בהתמדה. אם הילד מתחיל לענות „כן" (שהפרח מרגיש את הדקירה, למשל), הוא ימשיך לענות „כן" על כל השאלות האחרות. אם הוא פותח בתשובת „לא", יהא נוטה לענות בשלילה על כל שאר השאלות. יש לנקוט איפוא בשני אמצעי זהירות. הראשון הוא לעבור מפעם לפעם משאלה קיצונית אחת לשנייה. למשל, לאחר שהילד נשאל האם כלב יכול להרגיש משהו, צריך להציג לו שאלה זו לגבי אבן או מסמר (הנחשבים, כרגיל, כנטולי תודעה), ואחרי־כן על פרח, ואז שוב על קיר או סלע וכו׳. רק לאחר שהשואל נוכח לדעת, כי אין התמדה בתשובות הילד, אפשר להציג לו שאלות על אובייקטים שנויים במחלוקת, כגון השמש, הכוכבים, העננים וכו׳. וגם אלה אין לשאול עליהם בסדר מסויים ויש להימנע מכל רציפות. אמצעי זהירות שני הוא,

לעקוב אחר השיטתיות בתשובות הילד. אין זו מלאכה קלה, שכן הילדים הצעירים אינם יודעים לבסס את דעותיהם ואף אינם מבינים את קביעותיהם או את הגדרותיהם. יתר על כן, הילד אינו יודע לסכם את הנחותיו ואף אינו מסוגל להימנע מסתירות. אף־על־פי־כן, מתוך הנסיון מגלה השואל מי הם הילדים העונים תשובות אקראיות, ואצל מי מהם מצויה נטיה חבויה לשוות להן שיטתיות. ההבדל בין שתי תגובות אלה מתגלה תכופות כבר מן השאלות הראשונות. כדאי גם לבדוק לאחר כמה שבועות אם שיטתיות זו נשמרת אצל ילדים אלה.

אך עד־מהרה נוכחנו לדעת, כי השאלה על הדקירה היא מצומצמת מדי. כל כמה שהילד הוא בעל השקפות אנימיסטיות הרי אין הוא אנתרופופורמיסט, כפי שניתן אולי לשער. במלים אחרות, הוא יסרב להניח, כי השמש יכולה להרגיש בדקירה, אף כי יחשוב עם זה, שהשמש יודעת שהיא נעה ואף יודעת מתי יום ומתי לילה; הוא לא יסכים לכך, שהשמש מרגישה בכאב, אך יאמין, שהיא יודעת שהיא קיימת. השאלות צריכות איפוא להיות מגוונות לגבי כל אובייקט ואובייקט ובהתאם לתיפקודיהם. לגבי עננים, למשל, יש לשאול, „האם הם מרגישים בקור בזמן שבחוץ קר או לא?" „האם הם יודעים שהם נעים בשעת תנועתם או לא?" וכו׳. יתר על כן, לפעמים מן המועיל להתחיל בסדרת שאלות אם האובייקט „מרגיש", ואחרי־כן לחזור לשאלה אם הוא „יודע".

באנו לידי מסקנה, כי אם מקפידים על אופן הצגת השאלות, אפשר להימנע מהתמדה בתשובות. אך נגד טכניקה זו אפשר לטעון טענה קשה יותר. מחקריו של בינה (Binet) על הצהרות של ילדים הראו בבירור את הסכנות הכרוכות בהצגת שאלות בצורה אלטרנאטיבית, מפני שהן מציעות פתרון לבעיה, שלא היה מופיע אצל הילד באורח ספונטאני בצורה זו. לכן יש לקבוע סייגים רבים לגבי הסקת מסקנות מן התוצאות. אנו מזהירים מראש את הקורא, שלא יאשים אותנו במסקנות נחפזות.

מן התשובות שנתקבלו ניתן להבחין בארבע קבוצות, התואמות בקוים גסים ארבעה שלבים תכיפים (Succesive). לגבי הילדים מן השלב הראשון, הרי כל אובייקט הפעיל איכשהו, הוא בעל־תודעה, אפילו הוא דומם. בשלב השני מייחסים הילדים את התודעה רק לאובייקטים בעלי תנועה: השמש והאופניים הם בעלי תודעה, אך לא שולחן או אבן. בשלב השלישי קיימת אצלם הבחנה מהותית בין התנועה הנובעת מן האובייקט עצמו ובין התנועה הנגרמת בכוח מבחוץ. גופים הנעים מכוח עצמם, כגון השמש, הירח וכו׳ הם בעלי תודעה, בעוד אובייקטים שתנועתם באה על־ידי גורם חיצוני, כגון אופניים וכו׳ —

אינם בני תודעה. ולבסוף, בשלב הרביעי, מוגבלת התודעה רק לעו־לם החי.

נעיר מיד, כי במיון תשובות הילדים, ננהג לפי מה שהן מייצגות את ההתפתחות הספונטאנית של האנימיזם אצל הילד. אך בשל הליקויים הכרו־כים בשיטת השאלות, לא נוכל לומר בוודאות על ילד מסויים, שהוא שייך לשלב מסויים. ושתי סיבות לדבר. הראשונה היא סטאטיסטית במידה מסוימת, ופתרונה אמנם אפשרי למרות אי־הודאות לגבי הפרטים; השנייה נוגעת להבחנה אינדיבידואלית, וזו מחייבת טכניקה מורכבת הרבה יותר.

אין להתעלם גם מבעיות נוספות. החלוקה לשלבים, ששורטטה לעיל, מאפשרת להתחמק מפרטים מסויימים. מושגים רבים של הילד על תודעת האובייקט כוללים תכונות מסויימות, כגון שלאובייקט יש דם בורידים, שהוא מדבר, שהוא נראה וכו׳. אך הואיל והשקפות אלה הן אינדיבידואליות ואינן אופייניות לכל הילדים, לא נעסוק בהן כאן.

שנית, קשה להבדיל בין מה שהילד מבין במלה „להרגיש" ובין מה שהוא מבין במלה „לדעת". אותם גוני־הבחנה שגילינו, הם, כנראה, עניין מילולי בעיקר. אפשר שהילדים מייחסים לאובייקטים „הרגשה" ממושכת יותר מאשר „ידיעה". אך לא בירנו השערה זו, שכן לא נודעת לה חשיבות רבה לנושא שלנו.

א. שלב ראשון: כל האובייקטים הם בעלי תודעה.

בשלב זה אין הילד טוען, כמובן, שכל דבר הוא בעל תודעה. הוא רק אומר, שבכל אובייקט עשויה להופיע התודעה ברגע מסויים, היינו כאשר האובייקט יגלה מידה מיוחדת של פעילות, או שישמש מקום לפעולה מסוימת. כך, למשל, אין האבן מרגישה כלום, אך אם יזיזוה ממקומה היא תרגיש בכך.

הדוגמאות הבאות נבחרו מבין תשובות של ילדים מבוגרים בשלב זה.

זֶ ל ($8\frac{1}{2}$) אומר, שרק בעלי־חיים יכולים להרגיש בדקירה. כוונתו, למעשה, שרק בעלי־חיים יכולים להרגיש כאבים. עננים, למשל, אינם מרגישים בדקירה. „מדוע לא?" — מפני שהם רק אוויר. האם יכולים הם להרגיש ברוח או לא? — כן, הרוח מניעה אותם. האם יכולים הם להרגיש בחום? — כן." כיוצא בזה עשוי אובייקט להיות בר־תחושה לפעמים: „האם הספסל מרגיש משהו? — לא. אם מישהו ישרוף אותו, כלום ירגיש בכך? — כן. מדוע? — מפני שהוא יתכווץ. האם הקיר מרגיש משהו? — לא. האם ירגיש כאשר מישהו ידפוק עליו? —

כ ן. מדוע? — מ פ נ י ש ה ו א י ש ב ו ר א ו ת ו." רגע לאחר־מכן: „אם אני תולש כפתור זה, כלום הוא ירגיש בדבר? — כ ן. מדוע? — מ פ נ י שהחוט ייקרע. האם זה יכאיב לו? — ל א, א ך ה ו א י ר ג י ש ש ה ו א נ ק ר ע." „האם הירח יודע שהוא נע או לא? — כ ן. האם ספסל זה יודע שהוא נמצא כאן? — כ ן. אתה באמת חושב כך? האם אתה בטוח בכך או לא? — ל א ב ט ו ח. מדוע אתה חושב, שאולי הוא לא מרגיש בכך? — מ פ נ י ש ה ו א ע ש ו י מ ע ץ. ומדוע אתה חושב שהוא מרגיש? — מ פ נ י ש ה ו א כ א ן." „כאשר הרוח מנשבת בכיוון ההר, כלום היא יודעת שיש שם הר או לא? — ה י א י ו ד ע ת. מדוע? — מ פ נ י ש ה י א ע ו ב ר ת ע ל י ו." „האם האופניים יודעים שהם נעים? — כ ן. מדוע? — מ פ נ י ש ה ם נ ע י ם. האם הם יודעים אימתי הם נעצרים? — כ ן. לפי מה הם יודעים זאת? — ל פ י ה ד ו ו ש ו ת. מדוע? — מ פ נ י ש ה ן נ ע צ ר ו ת. אתה באמת חושב כך? — כ ן (צוחק). ואתה חושב, שגם אני חושב כך? — ל א. אבל אתה חושב כך? האם יכולה השמש לראות אותנו? — כ ן. האם חשבת על כך לפני זה? — כ ן. במה רואה השמש? — ב ק ר נ י י ם. היש לה עיניים? — א י נ נ י י ו ד ע."

תשובותיו של וָל מעניינות, מפני שהוא יודע להבחין בין הדברים. למרות הרמזות־שכנגד מצדנו, הוא מעניק כושר ראייה לשמש. הוא מסרב לייחס כאב לכפתור, אך סבור, שהוא יודע כי הוא נתלש, וכו׳. ללא ספק לא שאל וָל את עצמו מעולם שאלות מעין אלה, אך מתשובותיו ניתן להבין, כי הסיבה לכך היא, שהוא מערבב „פעולה" עם „הידיעה שהפעולה נעשתה" או „להיות" עם „לדעת שהוא קיים". אולם ספק אם גם הסבר זהיר כזה הוא נכון. אך במקרה של וָל היתה לנו הזדמנות להיווכח באמיתותו. כעבור שנה הצגנו שוב לוָל שאלות על בעיות שונות. לא הזכרנו לו, כמובן, את השאלות מלפני שנה, והוא שכח אותן לגמרי, והרי התגובה הספונטאנית שלו בגיל 9½:

תלינו תיבת מתכת על חבל וסובבנו אותה מול וָל, באופן שכאשר שיחררנו את החבל, חגה התיבה סביב סביב. „מדוע התיבה מסתובבת? — מ פ נ י שהחבל היה מ ת ו ת. מדוע מסתובב גם החבל? — מ פ נ י ש ה ו א ר ו צ ה ל ה ת י ר ע צ מ ו. מדוע? — מ פ נ י ש ה ו א ל א ר ו צ ה ל ה י ו ת מ ת ו ת (כלומר, הוא רוצה לחזור למצבו הקודם). כלום יודע החבל שסיבבו אותו? — כ ן. מדוע? — מ פ נ י ש ה ו א ר ו צ ה ל ה ת י ר ע צ מ ו, ה ו א

ידוע שהוא מסובב! האם הוא יודע באמת שהוא מסובב? — כן, אני בטוח בכך. איך הוא יודע? — מפני שהוא מרגיש שהוא מסובב".

הילד שענה כך אינו מושפע על־ידי הרמזה ואף אינו הוזה הזיות. והרי דוגמאות נוספות:

קֶן (7½): „אם תדקור בסיכה אבן זו, כלום היא תרגיש? — לא. מדוע לא? — מפני שהיא קשה. אם תשים אותה באש, היא תרגיש בכך? — כן. מדוע? — מפני שהיא תישרף. האם יכולה היא להרגיש בקור או לא? — כן. האם הסירה מרגישה שהיא נמצאת במים? — כן. מדוע? — מפני שהיא כבדה, כאשר מישהו נמצא בתוכה (כלומר, היא מרגישה בכובד האנשים שבתוכה). האם המים מרגישים בדקירת הסיכה? — לא. מדוע לא? — מפני שהם דקים (=לא מוצקים). האם הם מרגישים בחום השמש או אינם מרגישים דבר? — כן (=הם מרגישים בחום). האם תרגיש השמש אם מישהו ידקור אותה? — כן, מפני שהיא גדולה." „האם העשב מרגיש כאשר אתה דוקר אותו? — כן, מפני שאתה דוחף אותו". „אם יעבירו שולחן זה לקצה השני של החדר, ירגיש בכך? — לא, מפני שהוא קל. ואם מישהו ישבור אותו? — הוא ירגיש בכך."

קן מניח איפוא בעליל, שדרגת התודעה שבאובייקט היא בהתאם למאמץ שהוא עושה; סירה מרגישה בכובד הנוסעים, אך שולחן קל אינו מרגיש כאשר מעבירים אותו לפינה אחרת, ואילו העשב מרגיש כאשר דורכים עליו וכו'.

ז'ויל (7½): האבן אינה מרגישה לא בחום ולא בקור. „האם תרגיש האבן, כאשר יזרקוה על הארץ? — כן. מדוע? — מפני שהיא תישבר. האם השולחן מרגיש במשהו? — לא. האם ירגיש כאשר יישבר? — כן. האם מרגישה הרוח בקירות הבית כאשר היא נושבת עליו? — כן. הרוח מרגישה בבית או לא? — היא מרגישה בבית. מדוע? — מפני שהבית נמצא בדרכה. היא לא יכולה לעבור אותו. היא לא יכולה להתקדם." „האם הקירות מרגישים? — לא. מדוע לא? — מפני שאינם יכולים לנוע (תשובה זו מבשרת את השלב השני). האם ירגישו משהו אם ידפקו עליהם? — כן. האם הקיר יודע שהוא נמצא

בבית? — לא. האם הוא יודע שהוא גבוה? — כן. מדוע? — מפני שהוא עומד ישר, הוא יודע שהוא עומד ישר!"
רייב (8;7): „האם המים מרגישים משהו? — לא. מדוע לא? — מפני שהמים אינם ולא כלום (נוזלים). אם שופתים את המים על הכיריים, כלום מרגישים הם בחום? — כן. מדוע? — מפני שהמים הם קרים והאש חמה. האם העצים מרגישים משהו? — לא. האם מרגישים הם בשעה שהם בוערים? — כן, מפני שהם לא יכולים להפסיק את האש(!). האם הם מרגישים בחום או לא? — מרגישים".

כל המקרים האלה דומים זה לזה וחופשים מכל אבק הרמזה. הילדים מוכיחים את כושר ההבחנה שלהם: הם מייחסים תחושה ותודעה לכל האובייקטים, אך לא תודעה המקיפה הכל. למשל, הם אינם מודים בכך, שאבן יכולה לחוש בדקירה, שהשמש יודעת כמה אנשים נמצאים בחדר, שכפתורים או משקפיים יודעים היכן הם נמצאים וכו'. אך לעומת זאת, במקום שיש פעילות כלשהי או התנגדות מיוחדת, יש גם תודעה ותחושה; כך, לפי קן, יודעת הסירה אימתי היא מובילה משא, אך השולחן אינו חש כאשר מעבירים אותו; לפי ז'ויל מרגישה הרוח בקיום מכשול, אך שולחן אינו מרגיש מאומה אלא אם שוברים אותו, ורייב סבור, שהעץ מרגיש שהוא נשרף „מפני שהוא אינו יכול להפסיק את האש" וכו'. מקרים כאלה ניתנים להתפרש על נקלה. תהא זו טעות לומר, שהילד מייחס תודעה לאובייקטים — ניסוח כזה יהיה, לפחות, מטאפורי בלבד. לאמיתו של דבר, לא עסק כלל הילד, או לעתים נדירות מאוד, בשאלה אם האובייקטים הם בני תודעה או לא. אך הואיל ואין לו מושג על הבדל כלשהו בין המחשבה ובין האובייקטים הפיזיים, אין הוא מתאר לעצמו, שייתכנו פעולות בלי שיהיו מלוות בתודעה. לדידו, הפעילות היא בהכרח תכליתית והכרתית. אם דופקים על הקיר, הריהו מרגיש בכך, אבן הנשברת יודעת על כך, וכן יודעת הסירה שהיא מובילה מטען וכו'. כאן ראייה פרימיטיבית מוטעית, שאינה יודעת להבחין בין מושג הפעולה לבין מאמץ הכרתי. אך הבעיה האמיתית היא כיצד מגיע הילד להבנת פעולה לא־הכרתית ולהפרדת מושג הפעולה מתודעת הפעולה. דבר זה חשוב יותר מאשר הכרת הכורח שבקשר בין פעולה ותודעה.

אם רוצים למצוא הקבלה בין תשובותיו של הילד ובין השקפותיו של האדם הפרימיטיבי, הרי אין זה האנימיזם על גווניו האמוציונאליים העזים, כפי שהם מתגלים בטקסים חברתיים, אלא דווקא אותן ידיעות מועטות שיש בידינו על הפיזיקה הפרימיטיבית. מבחינה זו יש בהן דמיון להסברו של

ראש השבט האינדיאני צ׳ואר, מדוע איננו מצליחים לזרוק אבן מעל לערוץ מסויים. הערוץ לדעתו, מושך את האבן, כמו שאדם היה נופל לערוץ אילו סבל מסחרחורת. מאַך מעיר, שקיימת נטיה מתמדת במחשבה הפרימיטיבית לראות כל תחושה סובייקטיבית ביקום כולו.

אך ההסבר שלנו כרוך בקושי אחר. כלום התשובות הנ״ל הן פרימיטיביות באמת ומהוות שלב ראשון באנימיזם הילדי? ואכן, בין גיל 5—6 אנו מוצאים מקרים מיוחדים השייכים לשלבים מאוחרים יותר, ואף נפגשנו בילדים בני 4—5, שלא גילו כל סימן של נטייה אנימיסטית.

גונט (4), למשל, ענה כך: „האם השמש יודעת שאתה נמצא כאן? — כן. היודעת היא שאתה נמצא כאן בחדר? — היא לא יודעת שום דבר בכלל. היודעת היא מתי לשקוע? — כן, בוודאי. האם היא יודעת מתי בא הלילה? — לא, בכלל לא.״

אך בשעה שאנו מנתחים תשובות אלה, בהביאנו בחשבון את הקשיים הכרוכים בהצגת שאלות כאלה לילדים בגיל זה (ובטכניקה זו הם מרובים למדי), נראה, כי הן עניין מילולי גרידא. שכן הילדים הצעירים יותר אינם מבינים כראוי את המונחים „לדעת״ ו„להרגיש״. „לדעת״ פירושו לגביהם „ללמוד״ או „לדעת כמו אדם מבוגר״. לפיכך מסרב גונט לייחס „ידיעה״ לספסל, שהרי „הספסל איננו בן־אדם״. כיוצא בזה „להרגיש״ פירושו „לס־בול״ או „לצעוק״ וכו׳. לילדים צעירים כאלה עדיין אין מלים המציינות „להכיר״ או „לדעת״, ומשום כך מופיעות אנומאליות שונות בתשובותיהם בגיל זה.

רשאים אנו איפוא לקבוע, כי התשובות בשלב הראשון, מאפיינות אמנם שלב ראשון. במשך שלב זה האובייקטים הם בעיני הילד בעלי תודעה ותחושה, אפילו הם דוממים, אך התודעה קשורה בפעילות מסוג כלשהו, בין פעילות זו מופיעה באובייקטים מכוח עצמם או שהיא נגרמת בהם מבחוץ. שלב זה נמשך בממוצע עד גיל 6—7.

ב. שלב שני: אובייקטים נעים הם בעלי תודעה.

כבר בשלב הראשון ראה הילד את התודעה קשורה בתנועה מסויימת, לפחות במידה שפעילות כרוכה בתנועה, אך הוא לא הבחין עדיין בין האוב־ייקטים לגבי היותם בני־תודעה; קיר, הר וכו׳ — דינם שווה מבחינה זו. הקו האופייני לשלב השני הוא, לעומת זאת, שהתודעה מוגבלת מכאן ואילך

לאובייקטים היודעים לנוע, כלומר לא רק לאובייקטים, העשויים לשמש בסיס לתנועה מיוחדת, אלא לכל האובייקטים המסוגלים לנוע, או שתיפקודם מותנה בתנועה. וכך, השמש והירח, הכוכבים, העננים, הנהרות, הרוח, העגלות, האש וכו׳ — כל אלה נחשבים כבעלי־תודעה.

מוֹנט (7;0): „האם השמש יודעת שהיא מאירה? — כן. מדוע? — מפני שהיא עשויה מאש. האם היא יודעת שאנחנו נמצאים כאן? — לא. האם היא יודעת שמזג האויר הוא נאה? — כן." כיוצא בזה נחשבים הרוח, העננים, הנחלים והגשם כבעלי־תודעה. „האם הרוח מרגישה משהו כאשר היא נושבת על הבית? — כן. היא מרגישה, שאינה יכולה להתקדם הלאה." „האם האופניים יודעים שהם נוסעים? — כן. האם הם יודעים, שהם נוסעים מהר? — כן. האם הם יכולים לנוע לבדם? — לא." וכו׳. לעומת זאת, ספסלים, קירות, אבנים, פרחים וכו׳ אינם יודעים מאומה ואינם מרגישים דבר. „האם הספסל יודע, שהוא נמצא בחדר הזה? — לא. מדוע לא? — הוא אינו יכול לדבר. האם הוא יודע, שאתה יושב עליו? — לא. מדוע לא? — ...האם הוא יודע, אם תכה, או תשבור אותו? — לא" וכו׳.

הבחנתו של מונט ברורה בהחלט, אם כי אינו מנמק אותה. במקרים הבאים מסבירים הילדים יותר:

קָאה (11) כורכת באורח ספונטאני תודעה עם תנועה: „האם השמש יודעת משהו? — כן, היא מחממת. האם היא יודעת, שבערב היא מוסתרת מעינינו? — כן, מפני שהיא רואה את העננים שממולה... לא, היא אינה יודעת, מפני שלא היא מסתירה את עצמה. העננים השטים לפניה, מסתירים אותה." וכך, אילו היתה השמש מסתירה את עצמה, היתה יודעת, אך הואיל והיא מוסתרת ללא שתעשה משהו, אין היא יודעת על כך. „האם האופניים יודעים שהם נוסעים? — כן, מפני שהם מרגישים את האדמה." „האם המכונית יודעת שהיא מסתובבת? — כן, היא מרגישה, שאינה נמצאת במקום אחד"

פוֹג (8;6): „האם הירח יודע, שהוא מאיר? — כן. מדוע? — מפני שהוא מראה לנו את הדרך בלילה. האם הרוח יודעת, שהיא נושבת? — כן, מפני שהיא עושה רוח הרבה. האם האופניים

יודעים שהם נוסעים? — כן. מדוע? — מפני שהם יכולים לנסוע מהר.״ אבל אבנים, קירות וכו׳ אינם יודעים ואינם מרגישים כלום.

פּוּג (7;2): „האם השמש יודעת שהיא שוקעת? — כן. האם היא יודעת שהיא מאירה? — לא. מפני שאין לה עיניים, לכן אינה יכולה להרגיש בכך. האם האופניים יודעים משהו? — לא. מדוע לא? — אני חושב, שהם יודעים מתי הם נוסעים מהר או לאט. מדוע אתה חושב, שהם יודעים זאת? — אינני יודע, אך אני חושב שהם יודעים. האם המכונית יודעת שהיא בפעולה? — לא. האם היא חיה? — לא, אבל היא יודעת. האם הנהג, הוא היודע או המכונית — הנהג. והמכונית? — גם היא יודעת.״ ספסלים, שולחנות, אבנים וכו׳ אינם יודעים ואינם מרגישים.

פַּרט (12½): „האם המים יכולים להרגיש משהו? - כן. מה? — כשנושבת רוח, הם עושים גלים, ואז המים מרגישים משהו״. אבנים, קירות, שולחנות וכו׳ אינם מרגישים כלום. „האם יודע השעון משהו? — כן, מפני שהוא אומר לנו מה השעה. איך הוא יודע? — מפני שהמחוגים מראים לנו את הזמן.״ וכו׳.

מיותר להביא דוגמאות נוספות, ראשית, מפני שהן דומות כולן, אך, בעיקר, מפני ששלב זה הוא, למעשה, שלב־מעבר. ואכן, ילדים מייחסים את התודעה לכל דבר או שהם מגבילים אותה רק לחפצים נעים, כאילו כל תנועה מחייבת מאמץ רציני. אך עד מהרה הם נוכחים לדעת, שתנועתם של כמה דברים, כגון של אופניים, באה מבחוץ, מן האדם הלוחץ על הדוושות, למשל. כשמבחין הילד בכך, הריהו מגביל את התודעה רק לדברים הנעים מרצונם, ובכך הוא נכנס לשלב השלישי.

בין השלב השני והשלישי יש רק הבדל בדרגה. תהא זו טעות, אם נרצה לנסח הבדל זה, למרות כל הסימנים המעידים על כך, שהילד מייחס לראשונה את התודעה לכל הדברים הנעים (שלב ראשון) ואחרי־כן הוא מגביל אותה רק לאותם גופים הנעים מרצונם (שלב שלישי). לאמיתו של דבר, רואה הילד בשני השלבים את התודעה כתכונה של אובייקטים הנעים מרצונם, וכאשר הוא מייחס תודעה לאופניים בשלב השני, הרי במרבית המקרים הוא רואה את האופניים כמחוננים בכוח תכליתי מסויים, שאינו תלוי ברוכב עליו. ההבדל בין השלב השני והשלישי הוא פשוט בכך, שהילד מגלה קיומם של גופים, שתנועתם אינה באה מכוח עצמם, והם אינם שולטים עליה. גילוי זה מוביל אותו לידי הבחנה בין שני סוגי גופים, וכך הוא מצמצם בהדרגה

את מספר הגופים, היכולים לנוע מרצונם. מכונות הן האובייקטים הראשונים הנבדלים מגופים חיים ובעלי־תודעה. אחרי־כן באים, כרגיל, עננים, נחלים וכו׳.

מה שקבענו כאן בעקבות התוצאות שהושגו על־ידי השימוש בטכניקה זו, קיבל אישור במחקר סיבות התנועה בעיני הילד, באמצעות טכניקה בדוקה יותר. נוכחנו, שבשלבים הראשונים רואה הילד כל תנועה כנובעת מפעילות חיצונית אך גם מפעילות פנימית, כלומר כבאה מכוח ספונטאני, תכליתי. רק בגיל מאוחר יותר (לאחר גיל 7—8) מפנה הסבר אנימיסטי זה מקום להסבר מיכאניסטי של התנועה. מחקר זה על התנועה, שנערך אצל ילדים אחרים, (לא של אלה שתשובותיהם הובאו כאן), משמש הוכחה ברורה למסקנות שהגענו אליהן בספר זה.

ולבסוף עלינו לציין, כי השלב השני משתרע בממוצע מגיל 6—7, עד 8—9, והשלישי עד 11—12.

ג. **שלב שלישי: אובייקטים נעים מרצונם הם בעלי תודעה.**

שלב זה הוא השיטתי והמעניין ביותר מבין ארבעת השלבים. במרבית המקרים משתקף כאן האנימיזם, והמניע הוא ברור יותר מאשר בתשובות של השלבים הקודמים, שהראו, למעשה, נטייה נפשית כללית יותר מאשר השקפות שיטתיות.

ר ו ס (9;9) מייחס תחילה תודעה לחיות, אך לא לשולחן. „כלום ירגיש השולחן, אם אני אדקור אותו? — ל א. מדוע לא? — מ פ נ י ש ה ו א א י נ ו ב ן ־ א ד ם. האם יכולה האש להרגיש משהו? — ל א. מדוע לא? — מ פ נ י ש ה י א א י נ ה ב ן ־ א ד ם. האם הרוח מרגישה משהו, כאשר השמש מאירה? — כ ן. האם היא יודעת שהיא נושבת? — כ ן. האם השמש מרגישה משהו? — כ ן. מה היא מרגישה? — ה י א מ ר ג י ש ה, ש ה י א מ ת ח מ מ ת" וכו׳. רוס מייחס גם תחושה ותודעה לכוכבים, לירח, לגשם ולנחלים, אך לא לאופניים, מכוניות וסירות. „האם אתה בטוח בזה או לא כל־כך? — ל א כ ל ־ כ ך. האם חשבת על כך קודם? — ל א. מדוע אינך בטוח? — מ פ נ י ש ל א ל מ ד ת י ז א ת. אמרת שהרוח מרגישה משהו, אך אינך בטוח בכך. אמור לי, מדוע אתה חושב, שהרוח אולי אינה מרגישה כאשר היא נושבת? — מ פ נ י ש ה י א א י נ ה ב ן ־ א ד ם. ומדוע אתה חושב, שאולי היא כן מרגישה? — מ פ נ י ש ה י א ב ע צ מ ה נ ו ש ־ ב ת". (השווה תשובתו של מארט (8;10) בפרק 2, קטע ב׳: „האם האגם

יודע את שמו? — כן, מפני שהוא נע. האם הוא יודע שהוא נע? — כן, מפני שהוא בעצמו נע.״).

מלים אלה „היא בעצמה נושבת״, או „הוא בעצמו נע״, מכילות משהו חיוני ביותר בשלב השלישי — תמצית האנימיזם של הילד בצורתו הטהורה ביותר. ביחוד מפתיע הדבר אצל ילד שאינו „בטוח כל כך״ בתשובותיו והמבין יפה שהרוח „אינה בן־אדם״. אך הואיל ואין סיבה חיצונית הגורמת לרוח שתנשוב, על כן היא חייבת לעשות זאת מרצונה ולדעת על תנועתה זו. „האם הרוח יכולה לעשות מה שהיא רוצה?״ שאלנו את רוס: „האם היא יכולה להפסיק לנשוב כל אימת שתרצה? — כן. האם היא יכולה לנשוב כל אימת שתרצה? — כן.״ משמע איפוא, שהרוח הוא בעל תודעה? רוס, למען האמת, לא היה בטוח בכך, אך דווקא לאי־בטחון זה שלו נודעת חשיבות רבה בגילוי המניעים של מחשבתו.

קארד (9½) מייחס תודעה לשמש, לירח ולעננים, אך לא לאבנים וכו׳ ואף לא לרוח: „האם הרוח יודעת מתי היא נושבת? — לא. מדוע לא? — מפני שהיא נושבת בגלל העננים.״ זהו ביטוי ספונטאני של אחד ההסברים הרבים, שהילדים נותנים למקור הרוח, היינו, שהוא נוצר על־ידי תנועת העננים. אך תיאוריה זו אינה מעניינת עתה. מסתבר, שהואיל וקארד אינו רואה את תנועת הרוח כספונטאנית, אין הוא מייחס לה תודעה.
שי (6, מפותח): „האם העננים יודעים שהם נעים? — הם יכולים להרגיש זאת, מפני שהם עושים את הרוח״. שוב התיאוריה של קארד ואותו נימוק עצמו. שי גורס זאת גם לגבי פרחים: „האם הם יודעים כאשר אתה דורך עליהם? — הם חייבים לדעת״, ואז הוא מסביר: „הם חיים מפני שהם גדלים.״
ראט (8;10) אינו מייחס תודעה לאבנים, קירות, שולחנות, הרים מכונות וכו׳, אך מייחס אותה לשמש, לרוח וכו׳. „האם השמש מרגישה שהיא חמה? — כן. מדוע? — מפני שהשמש עושה את החום. האם העננים מרגישים משהו? — הם מרגישים את השמים. מדוע? — משום שהם נוגעים בהם. האם מרגישה הרוח בקור? — כן, מפני שהיא עושה את הקור״. ראט מבדיל בין הפעילות הספונטאנית של השמש והרוח ובין התנועה הלא ספונטאנית של המכונות.
טאין (10;6) מבדיל היטב בין „להרגיש בחום״ ו„להיות חם״. „האם האש מרגישה שהיא חמה? — לא. מדוע לא? — מפני שהיא כבר חמה

מקודם. האם יכולה היא להרגיש פעם בחום? — לא. מדוע? — מפני שהיא אינה חיה. אך לגבי השמש, העננים, הנחלים, והרוח, הוא תופס את התודעה כקשורה בתנועה: „האם העננים מרגישים בחום? — כשה־שמש זוהרת. האם הם חמים או מרגישים בחום? — הם מרגישים בחום." כאשר הסברנו, לו שהעננים אינם בעלי רוח־חיים, ענה טאץ: „חשבתי שהם חיים, מפני שהם נעים." אך אין הוא רואה תודעה וחיים כחופפים לגמרי זה את זה: „האם הפלגים מרגישים בחום או שהם חמים מפני שהשמש מחממת אותם? — הם מרגישים חום... הם אינם מרגישים הרבה, מפני שהם אינם חיים. מדוע לא? — הם מרגישים טיפ־טיפה, מפני שהם זורמים."

הקשר בין תודעה ותנועה ספונטאנית בוטא כאן באורח מובהק. טאץ בן ה־10½ יודע בדיוק איזו מידה של תודעה יש להקציב לכל דבר ומדוע. הוא אינו מודה בקיום תודעה בדברים שנוצרו, כגון אש וגשם, אך הוא מודה בקיומה אצל הרוח, העננים והפלגים.

אים (6, מפותח) מייחס תודעה לשמש, לעננים וכו׳, אך לא למים, מפני שהמים אינם יכולים לנוע כרצונם: „הם יכולים לזרום יותר מהר, אך ורק כאשר הם במורד." אים שייך איפוא לשלב מתקדם לפי הסברו את תנועת הנחלים.

וירט (8;4): „האם תרגיש האש אם מישהו ידקור אותה? — כן. מדוע? — מפני שהיא חיה. מדוע היא חיה? — מפני שהיא נעה. האם ירגיש הענן אם מישהו ידקור אותו? — כן. מדוע? — מפני שהוא חי, מפני שהוא נע כאשר נושבת הרוח. האם הרוח יכולה להרגיש משהו? — כן. מדוע? — מפני שהיא נושבת. — האם המים יכולים להרגיש משהו? — כן. מדוע? — מפני שהם זורמים." וכיוצא בהם השמש והירח. „האם העשב ירגיש כאשר ידקרו אותו? — כן. מדוע? — מפני שהוא חי, מפני שהוא גדל." אך המכונות אינן מרגישות ואינן יודעות כלום: „האם האופניים יכולים להרגיש משהו? — לא. מדוע לא? — הם לא חיים. מדוע הם לא חיים? — מפני שמישהו צריך להניע אותם שילכו." וכן מנועים, רכבות, עגלות וכו׳.

כל הדוגמאות האלה דומות זו לזו, אף כי נאספו במקומות שונים (ז׳נבה, יורה וכו׳). ודאי יש הבדל אצל הילדים לגבי מה שהם רואים כתנועה ספונטאנית. יש מהם הסבורים, שהאש פועלת מרצונה הטוב, הואיל והיא

שורפת הכל ברגע שהיא נדלקת; אחרים רואים אותה כפעילות נגרמת, שכן יש צורך להדליקה. לגבי כמה מהם הנחלים הם גורמים חופשיים, לדעת האחרים המדרון ממלא רק תפקיד מיכאני בלבד, וכו׳. בחקירת סיבת התנועה יוכח, שכל תנועה נחשבת בשלב אחד או יותר כספונטאנית, ובאחרים — כמחוייבת המציאות. כן מעניין לציין, שכל הילדים מסכימים להגבלת התודעה לגופים היכולים לנוע בכוח עצמם. תוצאה זו מפתיעה יותר, שכן אנו ניפגש בה שוב בקשר למושג החיים, ובאופן בלתי־תלוי מן התשובות הנוכחיות.

ד. שלב רביעי: התודעה מוגבלת לבעלי־חיים.

ההוכחה הטובה ביותר, שהטכניקה שלנו היא יעילה וכי התשובות שהיא מעוררת אינן תוצאה של השאה או בידוי, הוא קיומו של השלב הרביעי. עצם הדבר, שהילדים בגיל 8, 9 ואף בגיל 7 עונים בשלילה על כל השאלות ומגבילים את התודעה לבעלי־חיים או לצמחים ובעלי־החיים בלבד, מראה בבירור, שהשאלות מצדנו לא היו מרמיזות. יתר על כן, יוכח, שקיים מעבר הדרגתי וסמוי כמעט מן התשובות של השלבים המוקדמים יותר לאלה של השלב הסופי, המעיד על טיב השיטה שנקטנו בדיון זה (עיין מבוא, ג׳).

השלב הרביעי אינו מופיע בממוצע לפני גיל 11—12, אך נמצאו כמה ילדים בני 6—7, השייכים מבחינה זאת לשלב זה.

הדוגמאות הראשונות מראות את הרציפות שבין השלב השלישי והרביעי. מקרי־הבינים הבאים הם חשובים במיוחד, הילדים שוללים אז כל תודעה שהיא אצל אובייקטים ארציים, פרט לבעלי־חיים, אך עדיין מייחסים אותה לשמש ולירח, מפני שהם נעים מכוח עצמם:

פיג (9) שולל קיום תודעה אצל העננים, האש והפרחים „מפני שהם לא חיים״. אך השמש מסוגלת להרגיש: „מדוע? — מפני שהיא חיה.״ הכוכבים אינם יכולים להרגיש „מפני שהם רק נוצצים.״ וכלום השמש אינה ניצוץ? — לא, היא אור.״ גם הירח הוא בעל תודעה, אך לא העננים, מפני שהם „עשויים מעשן״ והעשן „אינו יכול לנוע״. „האם יכולים העננים לנוע בעצמם? — לא. והירח? — כן״. האש אינה יכולה להרגיש מאומה „מפני שמוכרחים לעשות אותה.״ וכיוצא בזה „אין נהר יכול להרגיש, מפני שהאוויר מניע אותו.״

גול (6, מפותח מאוד) מייחס תודעה רק לבעלי־חיים ולירח „מפני שבלילה הוא הולך תמיד לאותו מקום.״ האש, לעומת זאת,

אינה בעלת תודעה, „מפני שהיא עומדת תמיד במקום אחד.״ וגם לא עננים „מפני שהרוח דוחפת אותם.״

רה (6½) שולל תודעה מן העננים, הרוח, המים וכו׳, אך גם טוען, כי השמש אינה מרגישה. „האם השמש יכולה להרגיש משהו? — לא. מדוע לא? — מפני שאינה חיה.״ אך כאשר מזכירים לו באופן מוגדר יותר את תנועות השמש הוא מבטא אנימיזם חבוי: „מדוע עולה השמש? — כדי שתוכל להאיר. מדוע? — איני יודע. — מה עושה השמש כאשר העננים מכסים את השמים ויורד גשם? — היא מסתלקת, מפני שאז מזג האויר רע. מדוע? — מפני שאינה רוצה, שהגשם ירד עליה״ וכו׳.

מעניין לציין, כי כמעט תמיד נחשבים השמש והירח בעיני הילדים כבעלות רוח־חיים במשך תקופה ארוכה מאוד. ואכן, הם הגופים היחידים שתנועתם נראית ספונטאנית כמו של בעלי־החיים. מקרהו של רה מגלה גם, כיצד האנימיזם, אפילו ברגעי דעיכתו, מתגלגל לתכליתיות. עובדה זו מוכיחה, כמה קשה ומסובך לחרוץ משפט כללי על האנימיזם של הילד. הוא איננו פשטני כלל ורחוק באותה מידה מן האנתרופומורפיזם הרגיל כמו מן המיכא־ניזם של המבוגר. והרי דוגמאות מן השלב הרביעי:

צל (10;7) שולל את התודעה גם מן השמש והירח „מפני שהם לא חיים״. „אילו דברים יודעים ומרגישים? — צמחים, חיות, אנשים, חרקים. וזה הכל? — כן. האם הרוח יכולה להרגיש — לא.״ וכו׳.

ויסק (11;1) סבור אף הוא כך: „לא, הם אינם מרגישים דבר, מפני שהם לא חיים.״

פאלק (7;3) מסתמך על החומר שממנו עשוי האובייקט: האש אינה מרגישה „מפני שהיא עץ שנשרף״, עננים, „מפני שהם עשויים מגשם״, השמש, „מפני שהיא עשויה מאש״, הרוח, „מפני שאין לו ראש״, וכו׳.

המושג „דבר״ במובן אובייקט ללא רוח־חיים, מצוי רק לעתים נדירות אצל הילדים לפני גיל 11. הופעתו מציינת את שקיעת האנימיזם הילדי.

מסקנות.

לפני שנמשיך בדיון על האנימיזם הילדי ונקדים לו פרק המנתח את מושג ה„חיים” והכורח המוסרי של חוקים טבעיים, מן הראוי לפרש ולסכם באורח מוגדר את הדוגמאות שהובאו כאן.

התשובות שנתקבלו מוינו לארבעה שלבים נפרדים. הבה נראה, אם אמנם מצויה שיטתיות זו, המתחייבת על־ידי שלבים אלה, במחשבתו הספונטאנית של הילד, ואם ארבעה סוגי התשובות שהבחנו בהם מהווים באמת שלבים של ממש, כלומר סוגי־תשובות תכיפים, הבאים בזה אחר זה.

אשר לנקודה הראשונה, הרי דרגת השיטתיות של השקפות אנימיסטיות היא קטנה הרבה יותר מכפי שאפשר להסיק עם קריאת התשובות הנ״ל. האנימיזם אצל הילד הוא יותר בבחינת נטייה שכלית כללית, מסגרת של הסברים, מאשר השקפה שיטתית ברורה. שני טעמים יסודיים מאלצים אותנו לצמצם את תופעות השיטתיות בתשובות שגילינו לממדים כאלה.

הטעם הראשון נוגע למיבנה ההגיוני של מחשבת הילד. מחשבת הילד היא פחות מוּדעת לעצמה מאשר זו שלנו, כך שאפילו סימנים שיטתיים ברורים, שנמצאו בתשובות של הילדים מן השלב השני, למשל, כמעט ואינם ידועים לילד עצמו; הם נובעים יותר מחסכון של תגובות (חסכון המחייב חדגוֹניות) מאשר ממאמץ מכוּון לחשיבה הגיונית. מכאן אי־יכולתו של הילד להסביר את המניע לשיפוטו או לבסס ולהוכיח כל קביעה אינדיבידואלית. וכך אין הילד בשלב השני (חיים־תנועה) יודע את המניעים, שפעלו עליו להשיב „כן” או „לא” על שאלות שונות. הבנת המניע והכושר לבסס את תשובותיו מופיעים במשך השלב השלישי, אך גם אז בצורה ראשונית בלבד. רק בשלב הרביעי נעשית שיטתיות זו מובהקת יותר, וזהו בדיוק הזמן, שמחשבת הילד דוחה את האנימיזם.

למותר להזכיר כאן את הסתירות והקשיים, שאנו נתקלים בהם בפעולות ההגיוניות האלמנטאריות של הילד, התואמים את התקופה של חוסר שיט־תיות. עסקנו בכך במקום אחר. כאן רצוננו להעיר, שדוקא מחמת עובדות אלו, אין אנו סבורים, שהטכניקה הנקוטה בידינו היא אמצעי בדוק לאיבחון אינדיבידואלי. ואמנם יקרה לרוב, שילד מייחס תודעה לאובייקט מסויים, ומיד לאחר־מכן שולל אותה ממנו; די שיופיע גורם חדש, שהילד יבטל את השקפותיו הקודמות, ישכח את כל מה שאמר, יסתור את עצמו, ישנה את דעתו וכו׳. יש איפוא להיזהר מלראות במיבחני השאלות דרך לקביעת אבחנה אינדיבידואלית ודאית לחלוטין. אך אין דבר זה שולל את הערך הסטאטיסטי הנודע לשיטה זו, שכן כל עוד השאלות מוגבלות לחקר הקווים הכלליים

שלפיהם מתפתחת מחשבת הילד, הרי התנודות האינדיבידואליות משלימות זו את זו, ותהליכה האבולוציוני מתפענח על־ידי כך במסגרתו הכוללת.

לשיקולים אלה הנוגעים למיבנה המחשבה יש עוד להוסיף נימוק שני, המראה את הניגודים שבמימצאים שהושגו ממחשבתו הספונטאנית של הילד. כדי שנבין את מידת השיטתיות של אמונה מסוימת של הילד, די כרגיל לבחון את תפקידה. מה הם הצרכים המאיצים בילד להיזקק לאנימיזם שלו? מצויים שני צרכים כאלה.

ראשית, כאשר הילד מנסה להסביר את ההתנגדות הבלתי־צפויה של אובייקט מסויים, שאינו מציית לו, הרי הוא נאלץ לראותו כבעל רוח־חיים. וכן, בדרך כלל, כאשר תופעה מסויימת נראית בעיני הילד כמפוקפקת, מוזרה, ובעיקר מפחידה, הרי הוא מייחס לה תכליתיות. אך הזדקקות זו להסבר, המביאה לידי אנימיזם, היא רק רגעית. וכבר אמר דלקרוא: „השמש והירח קיימים רק בעת ליקויי מאורות. היקום אינו קיים לגבי האדם הפרימיטיבי."[1]

מצד שני מאמין הילד בשליטתו הכול־יכולה של האדם על הדברים, והאנימיזם משמש להסברת ציותם של האובייקטים. אך זוהי רק נטייה טבעית, מובנת מאליה, ואין היא בגדר של השקפה של ממש. רק מקרים של ציות מיוחד (כגון הירח, אשר לדברי גול „הולך תמיד לאותו מקום") או אי־ציות יוצא־דופן, מובילים את הילד להשקפה אנימיסטית אמיתית.

בקיצור, את האנימיזם יש לראות או כתוצאה של נטייה טבעית ומובנת מאליה אצל הילד או של תהייתו על מקרים יוצאים מן הכלל. דברים אלה עלולים, בצדק, לעורר ספקות לגבי השלבים שהבחנו בהם לעיל, וכן לגבי סדר העקיבות — כלום אין הוא מלאכותי בשים־לב לתופעות השיטתיות המאפיינות כל שלב ושלב?

ואכן, הסכימה של החלוקה לשלבים ששירטטנו לעיל, אשר לפיה הולך ופוחת האנימיזם הילדי באורח מסודר והגיוני מן השלב הראשון לרביעי, הוא פשטני מדי ומעורר בנו ספקות מסויימים. שכן, מדוע אינה מופיעה התפרצות מחודשת של האנימיזם, אשר תגרום לתנודות בעקומת ההתפתחות? ומדוע אין בנמצא שלב קדם־אנימיסטי? והרי נתקלנו בילדים בגיל 5, שהם פחות אנימיסטיים מאשר המבוגרים מהם. יתר על כן, אם עורכים תצפיות תדירות על ילד במשך כמה חודשים ניתן למצוא אותם ניגודים. הילד צים, למשל, היה שרוי בשלב הראשון בחודש מארס, ובשלב השני — בחודש יוני

[1] H. Delacroix, Lu langage et la foi, p. 40

של אותה שנה, ואילו וָל, לעומת זאת, היה בשלב השלישי בדצמבר, ובשלב הראשון ביוני של השנה שלאחריה. כיוצא בזה, כשילד נשאל ברציפות באותם השטחים שהוא מעוניין בהם ביותר, אפשר לראות, כי האנימיזם משתנה אצלו תדיר, עתים עולה ועתים יורד.

לסתירות אלה נודע עניין רב לגבי החוקר, אף כי הן מייאשות את הסטאטיסטיקן. אולם ללא הוכחה נוספת, תהא זו טעות להסיק, שהתוצאות שהישגנו מן התשובות הן נטולות־ערך, שכן חיבורן הפנימי וחפיפתן עם העובדות מאלצים אותנו לקבל אותן במידה מסויימת. אך המקרים היוצאים דופן, שעל שכיחותם רמזנו, זקוקים להסבר מסויים. ואכן, מצויים שלושה טיפוסים של גורמים, הנוטים לשבש במידה ידועה את סדר השלבים שקבענו. גורמים אלה הם: שיטתיות, מודעות ואוצר המלים.

את גורם השיטתיות יש להביא בחשבון מחמת הסיבות הבאות. הילדים הצעירים הם אנימיסטיים בלי שיהיו מסוגלים להסביר ולאשר נטייה זו. אולם, כאשר הילד נתקל בהיפותיזה חדשה, המפריכה, לכאורה, נטייה זו, כגון שהוא תוהה אם הקוביה נעה במכוון או באורח מיכאני, הריהו מסגל לעצמו את הפתרון האנימיסטי, מחוסר פתרון טוב יותר, ואז בדרך של חשיבה ושיטתיות הוא מרחיב את משמעותו מעבר לגבולות שהציבו נטיותיו החדשות והישנות. וכך, אין המחשבה מתקדמת בקווים ישרים, אלא, אם אפשר לומר כך, בספיראלות; אחרי ההשקפה המובנת־מאליה, חסרת־הנימו־קים, בא הספק, ואחרי הספק תהייה וחשיבה, אך חשיבה זו מואצת על־ידי נטיות מובנות־מאליהן חדשות וכן הלאה. זהו ההסבר לכך, מדוע ילדים בגיל מבוגר מגלים אנימיזם מורחב יותר מאשר הצעירים — הללו נזקקו באורח ארעי להסבר אנימיסטי, בהיתקלם באי־אלו תופעות, שמחשבתם לא יכלה להסביר אותן כמיכאניות, אך שיטתיות משנית הובילה אותם להשקפות אלה, והאנימיזם המתקבל מכך, אינו זהה אלא דומה רק לאנימיזם של הילדים הצעירים יותר.

הגורם השני, המאפשר סילוף־משמעות כזה, הוא המודעות ההכרתית. הואיל ואין לילד תודעה ברורה על השיטתיות המובנת מאליה של מחשבתו, יקרה בהכרח, שבשעה שיתברר לו, כתוצאה משאלותינו, כי קיימות אצלו השקפות אנימיסטיות מסוימות בצורת מחשבה ספונטאנית, הוא יהא נוטה להפריז בממדיו, וכך, כשיטען, שהעננים יודעים שהם נעים, הרי ייחס תודעה לכל הגופים הנעים, בלי לדעת שהוא מתכוון, בעצם, לייחס תודעה זו רק לגופים הנעים באורח ספונטאני. פירוש הדבר, שהילד אינו מצליח — כמונו — לבטא את מחשבתו בדיוק נמרץ. העדר תואם בין המחשבה

המבוטאת ובין המחשבה הפנימית, מביא לכך, שהילד הנשאל נראה פעם אנימיסט יותר ופעם פחות מכפי שהוא באמת. זהו הגורם השני המביא לתופעות חריגות ברציפות השלבים.

ולבסוף, גם הצד המילולי ממלא כאן תפקיד חשוב. המלה „לדעת", למשל, הוראתה מצומצמת יותר בוודאי לגבי ילד בן 5 מאשר לבן 10. לגבי ילד קטן „לדעת" פירושו „לדעת כמו מבוגר", ואילו בעיני ילד יותר גדול פירושו „להכיר משהו". בדרך זו מאלצות מלים אלה את הילד, על־ידי שינויי משמעות, להרחיב לפעמים את האנימיזם שלו ולפעמים להגבילו.

ובסיכום — ברי, ששלושת הגורמים הללו עשויים לגרום לאי־יציבות בהתפתחות הכללית של האנימיזם הילדי. כלום עלינו להסיק מכאן, שארבעת סוגי התשובות אינם מהווים שלבים בכלל, אלא שהילד עובר, בקווים כלליים, מאנימיזם אינטגראלי לאנימיזם מוגבל יותר? ודאי שלא. ייתכן שכל אחד מן הילדים, בנפרד, יגלה בתשובותיו שיטתיות מובנת מאליה שונה מזו שהעלינו בשאלותינו, ואף יגלה תנועות נסיגה בסידרת השלבים כשם שהוא מסוגל להתקדמות ישירה, אך, בממוצע, מהווים ארבעת סוגי התשובות טיפוסים של שיטתיות, שבאמצעותם מתקדמת מחשבתו הספונטאנית של הילד, וארבעה טיפוסים אלה מקבילים לארבעת השלבים.

פרק 6

מושג ה„חיים"

מן הראוי להשלים את הפרק הקודם במחקר מקביל בבעיה, מה מבינים הילדים במלה „חיים". דומה, שהמושג „חיים" קרוב יותר להבנת הילד מבחינות מסוימות, מאשר המלים „לדעת" או „להרגיש". משום כך נראה, שמחקר מושג זה אצל הילדים עשוי להעלות תוצאות שיטתיות וברורות יותר, מאלה שבפרק הקודם, וכי תשובות הילדים בעניין זה יצטיינו בנימוקים הגיוניים יותר. יתר על כן, אם מימצאי הפרק הזה יהיו תואמים לאלה של הפרק הקודם, הרי יהיה בכך משום ערובה מסויימת לנכונותם. הקורא יסלח איפוא על החזרות, הכרוכות בהכרח בדיון במושג „החיים".

הטכניקה, שהשתמשנו בה בנידון זה, דומה בהרבה לזו שנקטנו עד כאן. היא מתבטאת בכך, שהילד נשאל, אם כל אחד ממספר האובייקטים שמנינו הוא בעל רוח־חיים, ומדוע. גם כאן יש להיזהר מהרמזה מצד השואל ומהתמדתו באותן שאלות.

התוצאות שנתקבלו הראו שוב בבירור את קיומם של אותם ארבעת השלבים, שהוגדרו לגבי השאלה אם הילד מייחס תודעה לאובייקטים. בשלב הראשון נחשב האובייקט בעיני הילד לבעל רוח־חיים, אם הוא פועל או מתפקד, או משמש לצורך כלשהו. בשלב השני, מוגדרים ה„חיים" על־ידי הילד כתנועה, כשזו נחשבת במידה מסוימת כספונטאנית. במשך השלב השלישי מבחין הילד בין תנועה ספונטאנית ובין תנועה שהושפעה על־ידי גורם חיצוני, ורק אובייקט בעל תנועה ספונטאנית נחשב כחי.

לבסוף, בשלב הרביעי, מייחס הילד רוח־חיים או לבעלי־חיים בלבד או לבעלי־חיים וצמחים. מובן מאליו, שילד, המשתייך מבחינת הבנת מושג החיים לשלב מסויים, לא יימצא דוקא באותו שלב לגבי בעיות הנוגעות לתודעה (פרט לאותם ילדים בשלב השני, שעדיין אינם מבחינים בין תנועה ספונטאנית ובין תנועה בכלל). אדרבה, מצויים הבדלים ניכרים אצל כל ילד ביחס להיקף שהוא משווה לשני המושגים: חיים ותודעה. אין לראות איפוא יחסי־גומלין בין המקרים הבודדים, אלא יותר נכון לומר, שיש הקבלה בין

התהליכים, בהם כרוכים המושגים „חיים" ו„תודעה". הקבלה זו מראה כמה יציבה וספונטאנית נשארת מחשבת הילד על אף כל ההשפעות הבאות מסביבת המבוגרים ומן השאלות המסורבלות שלנו. מנקודת־ראות מחקרנו יש מגרעות מסויימות לעובדה, שמושג החיים אצל הילד שיטתי יותר מאשר מושג התודעה. הילד מוסיף לרעיונותיו הספונטאניים הגדרות מקריות, חיצוניות (כגון, „לחיות" פירושו לדבר, או ש„חם לך" או „שיש לך דם" וכו'). אך כל הילדים, שהעלו הגדרות משניות אלה, מסוגלים היו גם להשיב תשובות רגילות, כך שאפשר היה להתעלם מהגדרות משניות אלה, אשר אופיין האינדיבידואלי המובהק הראה ברורות, שהן תוצאה של שיחות מקריות של מבוגרים, שהילדים האזינו להן וכו'.

שנית, תוך היערכותו השיטתית של המושג אצל הילד האינדיבידואלי, חלים צעדי־נסיגה בהתפתחותו מן השלב שבו היה נתון, בהשוואה לאלה שתוארו במחקר מושג התודעה, צעדים המַקשים בעליל למיין מקרים מסויימים. אולם, פרט לשתי מגרעות אלה, היה המחקר בשאלה זו קל יותר מזה שתואר בפרק האחרון.

א. שלב ראשון: החיים נראים בעיני הילד כפעילות בכלל.

למרות שוֹני מסויים, היו מבוססות תשובות הילדים בשלב הראשון על רעיון אחד משותף, והוא, שאת החיים ניתן להגדיר כפעילות, ומה שמעניין במיוחד, כפעילות, המביאה במקרים רבים, תועלת לאדם, פעילות אנתרופוֹ־צנטרית במובהק.

ז ל (8½): „האם השמש חיה? — כן. מדוע? — היא נותנת אור. האם הנר חי? — לא. מדוע לא? — הוא חי רק כשהוא נותן אור, אך איננו חי כשאיננו נותן אור. האם האופניים חיים? — לא. כשאינם נוסעים הם אינם חיים. כשהם נוסעים הם חיים. האם ההר חי? — לא. מדוע לא? — מפני שאיננו עושה דבר(!). האם העץ חי? — כן. מדוע? — מפני שהוא הולך. האם הספסל חי? — לא. הוא משמש רק לישיבה. האם התנור חי? — כן, הוא מבשל את הארוחה ואת התה. האם הרובה חי? — כן, הוא יורה. האם הפעמון חי? — כן, הוא מצלצל". זֶל אף הרחיק לכת, וטען, שהרעל חי, „מפני שהוא עלול להמית אותנו."

טאן (8): „האם שמשת החלון חיה? — דומה, כאילו היא חיה, אך לא כמונו. השמשה עוצרת בעד האויר להיכנס לחדר,

אך איננה יכולה לנוע. האם היא חיה או לא? — היא חיה.״ „האם האבן חיה? — ...היא חיה כאשר זורקים אותה, או בועטים בה.״ „האם הענן חי? — כן, הוא חי, ולאחר שהוא יורד בגשם, הוא חוזר למעלה.״ כדי לעמוד בבהירות על כוונתו של טאן, שאלנו אותו את השאלות הבאות, שאם כי הן מלאכותיות, הרי הן משקפות יפה את זרם המחשבות הטבעי של הילד: „מה חי יותר, אבן או לטאה? — לטאה, מפני שאבן אינה יכולה לנוע. השמש או האבן? — השמש, מפני שהיא עושה משהו, אך האבן אינה מביאה הרבה תועלת. זבוב או ענן? — זבוב, מפני שהוא בעל־חיים, והענן הוא דומם. מה זה בעל־חיים? — משהו שאינו דומה לנו. הוא מביא תועלת. סוס הוא מועיל. הוא אינו יכול ללכת לבית־הספר, הוא לא כמונו. מה חי יותר, הגשם או האש? — הגשם. מדוע? — הגשם חזק יותר מן האש, מפני שהוא מכבה אותה, אך האש אינה יכולה לשרוף את הגשם.״

רייב (8;7): „האם אתה חי? — כן, מפני שאני לא מת. האם הזבוב חי? — כן, מפני שהוא לא מת. האם השמש חיה? — כן, מפני שהיא עושה יום. האם הנר חי? — כן, מפני שהוא יכול להאיר. האם הרוח חיה? — כן, מפני שהיא מביאה קור, ואז קר לאנשים. האם העננים חיים? — כן, מפני שהם מביאים גשם״ וכו׳.

פר (11;7): „האם הרעם חי? — אינני סבור כך. מדוע לא? — מפני שאינו דומה לשאר הדברים, לאנשים או לעצים, או כיוצא בהם. האם הברק חי? — לא. מדוע? — אין בו כל תועלת(!) מה זה חי? — אדם חי. האם השמש חיה? — כן. מדוע? — היא נותנת לנו אור. האם האש חיה? — כן, משתמשים בה להרבה דברים״ וכו׳.

ברור איפוא, למה מתכוונים הילדים במלה „חי״. „לחיות״ פירושו „לעשות משהו״, או „להיות מסוגל לנוע״ (וֶל, טאן; „ההר אינו יכול לעשות מאומה״, „הספסל הוא רק לישיבה״), אך פירושו גם שהאובייקט פועל בלי שישנה את מצבו — התנור, הנר וכו׳ הם חיים. אף מהותו של בעל־חיים מוגדרת במונחים של תועלת (טאן). במקרים אחרים „חי״ פירושו

פשוט להיות בעל כוח, חזק; משום כך רעל, גשם וכו' הם בעלי־רוח חיים.

אחדים מן הילדים האלה העניקו לחיים אותה משמעות כמו לתודעה (וכך שרויים וָל ורייב בשלב הראשון בייחוס תודעה לחפצים דוממים). אחרים, לעומת זאת, הרחיבו בהרבה את משמעות החיים (כך, למשל, נמצאים טאן ופּר בשלב השלישי, כאשר השאלות נגעו בתודעה).

אולם, על אף ההבדלים האלה, יש לתשובות בשלב זה בסיס משותף, והוא, שהילדים רואים את תופעות הטבע כבעלות תכלית, וכן את קיומם של כוחות, המיועדים להוציא מטרה זו לפועל. ודאי, שאין הרעיון מיוחד דוקא לאותן תשובות שנתקבלו בעזרת טכניקה זאת — הוא מהווה, כנראה, אחד הרעיונות היסודיים במחשבת הילד. שלב ראשון זה נמשך, למעשה, עד גיל 6 או 7. לפי בִּינֶה (Binet) ורבים אחרים, ילדים בגיל קרוב ל־6 מגדירים כל דבר לפי ה„תועלת" שבו ולא לפי סוגו או לפי השוני שבין סוג אחד לשני. כך, למשל, „הר" פירושו „לטפס למעלה" או „לסגור" (כלומר להסתיר את האופק), „ארץ" פירושה „לנסוע בתוכה", „השמש" — „לחמם אותנו" או „לתת לנו אור" וכו'. להלן נראה, שהרעיון, כי בכל אובייקט יש תכלית, מחייב קיומו של בּוֹרא, שיצר את הכל למטרה מסויימת, אך לפי שעה אין זה מענייננו. אולם דֶטֶרמיניזם מושלם כזה דורש, שכל אובייקט יהא מחונן בפעילות מיוחדת ובכוחות המיועדים לאפשר לו את מילוי תפקידו. הווה אומר, שאם אובייקטים מסויימים מפריעים, למשל, את השמש בדרכה (כגון הרוח, העננים, הלילה וכו'), הרי חייבת השמש להיות מחוננת בתכונות ההכרחיות כדי להתגבר עליהם ולהתקדם, על אף הכל, במילוי תפקידה בזמן הדרוש. התכלית מצריכה קיום כוח אימאנֶנטי בתוך האובייקט, המוביל אותו לקראת המטרה הסופית. לדעת הילד ממלא פונקציה זו רעיון „החיים".

עצם הצורה בה עורך הילד את שאלותיו מוכיחה, שהסיבתיות הפיזיקאלית עדיין אינה נבדלת אצלו מן האסוציאציות הפסיכולוגיות והתכליתיות. לשלב זה נקרא קְדַם־סיבתיות. להלן נראה, כיצד רעיון זה מתקרב למושג ה„חיים", כאשר החיים נראים בעיני הילד ככוח חומרי ותכליתי כאחד. שאלות ה„מדוע" וה„למה" של הילדים הן, לאמיתו של דבר, חיפוש אחר הסבר ביולוגי: השאלה „מדוע זורם נהר הרוֹן במהירות כזו" דומה, למעשה, לשאלה „מדוע הנמלה זוחלת כל־כך מהר". כן סבור הילד, כי בעל־חיים הנע בכוח עצמו, הוא, כדברי טאן, „מועיל" לאדם.

האם רעיון כזה טבוע מלכתחילה בנפש הילד או הוא נרכש? במלים אחרות, כלום הוא מצוי כבר אצל ילדים בני 3 או 4, היינו בילדים הצעירים עדיין

מלענות על שאלותינו, הואיל ואינם יודעים מה פירוש המלה „חיים"? קרוב לודאי, שכך הוא הדבר. לפחות, כך מסתבר ממימצאי המחקר על לשונם והתנהגותם של ילדים בגיל זה. על כל פנים, הכל מצביע על כך, שברגע שהופעת המלה „חיים" נותנת מקום להיערכות שיטתית של מושג מקביל לה, הרי הוא מתגלה בצורה ראשונית זו שנמצאה בשלב המתואר לעיל.

שלב שני: החיים נראים בעיני הילד כתנועה.

בדומה לשלב המקביל בסדרות המתייחסות לתודעה, כך מהווה גם שלב זה בעיקר שלב־מעבר. אף־על־פי־כן מצאנו דוגמאות של תשובות מוגדרות למדי, שיש בהן כדי ללמד זכות עלינו מפני אלה שיאשימו אותנו בהוספת שלב סתם, שבדומה למיבנה סתום דמוי־חלון, אינו משמש כל מטרה, פרט לכך שהוא משווה צביון סימטרי לבניין.

צ י ם (7;9 ו־8;1) נשאל בחודש מארס ובחודש יוני באותה שנה. במארס היה צים בשלב ביניים, בין השלב הראשון והשני, ואילו ביוני הגדיר, בדרך כלל, ברורות את „החיים" במונחים של תנועה:

ב מ א ר ס: „היודע אתה מה פירוש ,להיות חי'? — כ ש א פ ש ר ל ע ש ו ת כ ל מ י נ י ד ב ר י ם (הגדרה זו שייכת, לכאורה, לשלב הראשון, אך, כפי שנראה להלן, חושב צים בעיקר על תנועה). האם החתול חי? — כ ן. סנאי? — כ ן. שולחן? — ל א. מדוע לא? — ה ו א א י נ ו י כ ו ל ל נ ו ע. האם אופניים חיים? — כ ן. מדוע? — ה ם נ ע י ם. האם המים חיים? — כ ן, ה ם נ ע י ם. האם הם חיים גם כשאינם נעים? — כ ן. האם האופניים חיים כשאינם בתנועה? — כ ן, ה ם ח י י ם, ג ם כ ש א י נ ם נ ע י ם. האם המנורה חיה? — כ ן, ה י א מ א י ר ה. האם הירח חי? — כ ן, ל פ ע מ י ם ה ו א מ ס ת ת ר מ א ח ו ר י ה ה ר י ם".

ב י ו נ י: „האם האבן חיה? — כ ן, מדוע? — ה י א נ ע ה. מתי היא נעה? — ל פ ע מ י ם. איך היא נעה? — ה י א מ ת ג ל ג ל ת. האם השולחן חי? — ל א, ה ו א א י נ ו י כ ו ל ל נ ו ע. האם נהר הרון חי? — כ ן. מדוע? — ה ו א ז ו ר ם. האם האגם חי? — כ ן, ה ו א נ ע. תמיד? — כ ן. האם האופניים חיים? — כ ן. מדוע? — ה ם נ ע י ם" וכו'.

ז'ו א י ל (7½): „האם הלטאה חיה? — כ ן. מסמר? — ל א. פרח? — ל א. עץ? — ל א. האם השמש חיה? — כ ן. מדוע? — מ פ נ י ש ה י א נ ע ה כ א ש ר ה י א צ ר י כ ה. האם העננים חיים? — כ ן, מ פ נ י ש ה ם נ ע י ם ו ד ו פ ק י ם. מה הם דופקים? — ה ם ר ו ע מ י ם ב ז מ ן ש י י ר ד

גשם. האם הירח חי? — כן, מפני שהוא נע. האש? — כן, מפני שהיא משמיעה ניפצוצים. האם הרוח חיה? — כן, מפני שכאשר נושבת רוח קר בחוץ, היא חיה מפני שהיא נעה. ונחל? — כן, מפני שהוא זורם מהר. הר? — לא, מפני שהוא עומד תמיד באותו מקום. ומכונית? — כן, מפני שהיא נעה" וכו'.

קן (7½): „האם המים חיים? — כן. מדוע? — הם זורמים. האם האש חיה? — כן, היא נעה. האם השמש חיה? — כן, היא מתקדמת" וכו'.

יוג (8;6): „האם אתה חי? — כן. מדוע? — אני יכול ללכת ואני הולך ומשחק. האם הדג חי? — כן, מפני שהוא שוחה. האם האופניים חיים? — כן. מדוע? — הם יכולים לנוע. האם הענן חי? — כן. מדוע? — מפני שהוא יכול לזוז. האם הירח חי? — כן. מדוע? — הוא מלווה אותנו בלילה."

צם (8): „האם הסוס חי? — כן. השולחן חי? — לא. מדוע לא? — מפני שעשו אותו. האם הירח חי? — לא, מפני שהוא עומד תמיד על מקום אחד. האם האין הוא נע לעולם? — לפעמים. מתי? — כשהולכים. האם הוא חי או לא? — חי. האם הרוח חיה? — כן. מדוע? — מפני שהיא נעה לאט ואחרי־כן במהירות".

קאוט (9;3) ענה מיד על השאלה „האם אתה יודע מה זה להיות חי? „כן, לנוע".

גרים (9;1) ענה מיד כלהלן: „היודע אתה מה זה להיות חי? — כן, להיות מסוגל לנוע. האם האגם חי? — לא תמיד. מדוע לא? — לפעמים ישנם גלים ולפעמים אינם. האם הענן חי? — כן, הוא נע כאילו היה הולך. האם האופניים חיים? — כן, הם מתגל־גלים."

קאן (11): האם הנחל חי? — כן, הוא זורם. האם האגם חי? — כן, לפעמים הוא נע מעט. האם הענן חי? — כן, אפשר לראות כיצד הוא נע. העשב? — כן, הוא יכול לגדול."

הרושם המתקבל מתשובותיהם של ילדים אלה הוא, כי חיים ותנועה חד הם, וכי ההבדל הוא מילולי בלבד. הווה אומר, המלה „חיים" פירושה בפשטות תנועה, אלא שתנועה זו אין לה אף אחד מן הסימנים האופיניים, שבהם אנו מגדירים את החיים, כגון ספונטאניות, תכלית וכו'. הילד טוען,

שהנחל חי, בדיוק כמו שהמדען אומר, כי לתנועה „יש תאוצה", כי „הוקנתה" לאובייקט וכו'.

אך לדעתנו, העניין עמוק יותר וכי הילדים מעניקים לתנועה את סימני החיים האופייניים. ושלושה נימוקים חשובים לכך. הראשון, שהשאלות הספונטאניות של הילדים מוכיחות, כי הגדרת החיים היא בעיה המעסיקה אותם, וכי למיזוג חיים בתנועה יש בעיניהם משמעות מקורית. וכך ענה הילד דֶל בגיל 6½ ביחס לעלים מסוימים: „האם הם מתים? — כן, אך הם נעים ברוח." נימוק שני הוא, שאחרי השלב השני בא שלב, שבו הילד מבחין בין תנועה ספונטאנית ובין תנועה שהוקנתה לאובייקט מבחוץ (השלב השלישי). הגילים הממוצעים של הילדים שאנו דנים בהם הם 6—8, בעוד השלב השלישי נמשך בממוצע מגיל 8—9 עד 11—12. אולם, פרט לכמה יוצאים מן הכלל, הרי רק במשך שלב מאוחר זה מסוגלים הילדים להבחין בין תנועה ספונטאנית ומוקנית; עד אז נחשבת כל תנועה ספונטאנית, ומיזוג החיים בתנועה אינו אלא עניין מילולי בלבד. הנימוק השלישי והאחרון הוא, שמחקר השקפת הילד על העולם הפיזי מאַשר את המבוכה השוררת אצלו בין הצד המיכאני והצד הביולוגי.

ג. שלב שלישי ורביעי: החיים נראים תחילה בעיני הילד כתנועה ספונטאנית; אחרי־כן הוא מייחס אותם רק לבעלי־חיים וצמחים.

ההוכחה הטובה ביותר למקוריות השקפות הילדים בשלב הראשון והשני היא ההיערכות השיטתית וההתמדה של המושגים, שאנו נדון בהם עתה, שהן אופייניות לשלב השלישי. מיזוג מושג החיים ברעיון התנועה הספונטא־נית מציין, למעשה, את השלב החשוב ביותר באנימיזם של הילד, שהוא עתיר־המשמעויות ביותר. שכן, עוד בטרם הגיע הילד להיערכות שיטתית כזאת, כבר נטה לכך, וכבר נתמזג אצלו מושג החיים בפעילות כלשהי, או בתנועה בכל צורה שהיא.

הדוגמאות הבאות לקוחות מתשובות מעניינות ביותר, שנתקבלו מילדים בשלב זה:

סארט (12½): „היודע אתה מה פירוש חי? — כן. האם הזבוב חי? — כן. מדוע? — מפני שלולא היה חי, לא היה יכול לעוף. האם האופניים חיים? — לא. מדוע לא? — מפני שאנחנו עושים אותם. האם הסוס חי? — כן. מדוע? — הוא עוזר לאנשים. האם העננים חיים? — כן. מדוע? — לא, הם אינם חיים. אילו היו חיים

היו יכולים ללכת ולחזור כרצונם. הרוח דוחפת אותם(!). האם הרוח חיה? — כן. מדוע? — היא חיה, מפני שהיא דוחפת את העננים. האם הנחלים חיים? — כן, מפני שהמים זורמים כל הזמן. ומכונית? — לא, המכונה עושה אותה. האם המכונה חיה? — לא, האדם עושה את המכונה. האם השמש חיה? — כן, היא מאירה במשך כל היום. האם האגם חי? — לא, מפני שהאגם הוא לבדו ואינו יכול לזוז בעצמו ממקומו לעולם."
פראן (15;5): „האם התולעת חיה? — כן, היא יכולה להתקדם. האם הענן חי? — לא, הרוח דוחפת אותו. האם האופניים חיים? — לא, אנחנו מניעים אותם. האם הרוח חיה? — לא, היא נעה במהירות, אך משהו אחר דוחף אותה(!). האם האש חיה? — כן, היא יכולה לנוע בעצמה. והנחל? — כן, הוא זורם בעצמו. האם הרוח חיה? — כן. לפני רגע אמרת, שהרוח אינה חיה. ובכן, מהי דעתך? — היא חיה. מדוע? — היא יכולה לנוע בעצמה. מדוע? — היא דוחפת את עצמה. האם הענן חי? — לא, הרוח דוחפת אותו."
בארב (6) עונה תשובות ברורות למרות גילו הצעיר: „אמור לי, אילו דברים הם בעלי רוח חיים? — פרפרים, פילים, אנשים, השמש. והירח? — גם כן. האם האבנים חיות? — לא. מדוע לא? — אינני יודע. מה פירוש חי? — להיות מסוגל לנוע בעצמו(!). האם המים חיים? — לא. כלום אינם נעים בעצמם? — לא. כלום אינם נעים בעצמם? — כן". לאחר־מכן, בשל גילו הצעיר, חזר בכל זאת בארב לשלב השני: „האם האבנים חיות? — לא. גם כשהן מתגלגלות? — כן, כשהן מתגלגלות הן חיות. כשהן עומדות אין הן חיות."
אוג (8½): „האם העננים חיים? — כן, הרוח דוחפת אותם. ואופניים? — לא, הם נעים רק כשרוכבים עליהם. מה חי יותר, הרוח או האופניים? — הרוח, היא יכולה לנשוב כמה שהיא רוצה. את האופניים עוצרים לפעמים."
פוא (7;2): „האם העננים חיים? — לא, הם לא יכולים לנוע, הרוח דוחפת אותם." הרוח, השמש והאדמה חיים „מפני שהם נעים."

ניק (10;3): ענן אינו חי „מפני שהוא אינו יכול לנוע. הוא איננו חי. הרוח דוחפת אותו". הרוח, לעומת זאת, חיה „מפני שהיא מניעה אחרים ונעה בעצמה."

שאנט (8;11) מייחס חיים לשמש ולכוכבים, לעננים, לרוח ולמים „מפני שהם יכולים ללכת לכל מקום שהם רוצים״, אך שולל את החיים מן האגם „מפני שהאגם אינו יכול ללכת מאגם אחד לשני״ וכו׳.

מוֹם (11;6) אינו מייחס חיים למכונות, למים וכו׳ „מפני שהם לא יכולים לנוע״, אך הוא מייחס חיים לאש, לכוכבים ולעננים „מפני שהם נעים״. הוא מתכוון, כמובן, לתנועה ספונטאנית.

מיותר לעסוק בשלב הרביעי, שבו הילדים מייחסים רוח־חיים רק לבעלי־חיים בלבד, או לצמחים ולבעלי־חיים. דומה, ששלושת רבעים ממספר הילדים אינם מגיעים לשלב זה לפני גיל 11—12. עד אז מחוננים בעיני הילדים השמש, הכוכבים והרוח בחיים ובתודעה.

רוב הילדים בשני השלבים האחרונים האלה מייחסים לחיים יותר משמעות מאשר לתודעה, אך אחדים, בדומה לסארט, מעניקים לתודעה משמעות רחבה יותר. על הסיבה לכך נדון להלן.

ד. מסקנות: מושג ה„חיים״.

הקורא עמד ודאי על ההקבלה הראויה לציון בין ארבעת השלבים שנותחו בפרק זה ובין ארבעת השלבים, שבהם מוינו תשובות הילדים לגבי התודעה. אף כי רק שתי חמישיות ממספר הילדים שייכים לאותו שלב בשתי הסדרות, הרי התפתחות שני המושגים האלה אצל הילד כפופה לאותם החוקים וצועדת באותו כיוון. בלי ספק, כפי שכבר צויין, מופיעים אי־אלו רעיונות מקריים, המפריעים להתגבשות מושגים אלה אצל כמה ילדים, אף־על־פי־כן, אם כי מספר ילדים הגדירו את החיים במשפטים, כגון „להיות מסוגל לדבר״ או „להיות בעל דם״ וכו׳, הרי לא נמצא אף מקרה אחד (בין אלה המבינים פירוש מלה זאת, כמובן), שילד לא יגדיר את החיים כפעילות ותנועה. דומה איפוא, כי הסכימה ששורטטה כאן כוחה יפה לכל המקרים.

עלינו לעסוק עתה בבעייה, שנתקלנו בה בזמן הדיון בתודעה, היינו אם ההתקדמות משלב אחד לשני היא ישירה, או שמצויים רגעי־נסיגה, המחזירים את הילד ארעית לשלב מוקדם יותר. הגורמים הרגרסיביים, שנתגלו לגבי יחוס תודעה לאובייקטים, קיימים ודאי גם לגבי התפתחות המושג „חיים״.

עניין רב יותר נודע להגדרת היחס המדוייק שבין מושג החיים ומושג התודעה. אשר למשמעות שני המושגים, הרי העלינו תוצאות ברורות למדי. שתי חמישיות ממספר הילדים הנשאלים נמצאו באותו שלב בשתי הסדרות

(מושגי החיים והתודעה), אלא שילדים אלה כבר התקדמו יותר בהבנת מושג החיים, כלומר, הם ייחסו חיים לכמות מועטת יותר של אובייקטים מאשר תודעה. רק אצל חמישית אחת ממספר הילדים נתגלה יחס הפוך, כלומר שאובייקטים, אשר הם שללו מהם את התודעה, נחשבו בעיניהם כחיים. בסיכום איפוא ניתן לומר, כי מושג התודעה רחב יותר בעיני הילד מאשר מושג החיים.

תוצאה זו בולטת בעיקר אצל הילדים הצעירים יותר. הווה אומר, ילדים השרויים בשלב הראשון והשני והמדברים על תודעה, נמצאים בשלב מתקדם יותר במושגיהם על חיים. הילדים המבוגרים יותר, לעומת זאת, היינו אלה הנמצאים בשלב השלישי והרביעי, נמצאים, כרגיל, באותם השלבים בשתי סדרות מקבילות אלה.

מובן מאליו, שהקפדנו לא לשאול את כל הילדים באותו סדר. אחדים נשאלו על מושג החיים לפני שנשאלו על תודעה, ואחרים — להפך; כל התשובות נבדקו אם לא הושפעו מהתמדת השאלות בכיוון אחד. רשאים אנו איפוא לראות את התוצאות כחופשיות מ„טעויות שבשיטה."

מה ניתן להסיק מעובדות אלה? דומה, שהן מצביעות על כך, שהתפתחות מושג החיים קובעת את התפתחות מושג התודעה. במלים אחרות, המיון שהילד ממיין את האובייקטים לבעלי רוח־חיים ולדוממים הוא המוביל אותו לייחס להם תודעה. ודאי שאין כאן שיפוט מוגדר ותכליתי, בכל אופן אצל הילדים הצעירים, ודבר זה מסביר את העדר ההקבלה בין שלבי ההתפתחות לגבי התודעה והחיים. אולם הרהורים אלה על ה„חיים" מרגילים את הילד לראות את התנועות בטבע כשייכות לסוגים שונים, והבחנה זו בסוגי תנועה שונים, (כגון תנועה ספונטאנית) משפיעה בהדרגה על מושגי התודעה שלו.

מכל זה ברור, שלהסבר התנועה נודעת חשיבות עצומה במחשבתו של הילד. בניתוחו של הסבר זה נעסוק בספר אחר („הסיבתיות הפיזית"). לפי שעה מן הראוי לומר, כי הרחבת מושג ה„חיים", דומה שהיא מעידה, כי במחשבתו של הילד מצוי יקום בעל רציפות של כוחות חופשיים, המחוננים בפעילות ובתכליתיות. בין הסיבתיות המאגית, שלפיה כל האובייקטים חגים סביב ה„אני", ובין הדינאמיות של הכוחות החומריים, מהווה מושג החיים חוליית־ביניים. בצומחו מן הרעיון, שכל האובייקטים מכוונים לקראת מטרה, וכי מטרה זו מחייבת פעילות חופשית ואמצעים להשגתה, מצטמצם מושג החיים בהדרגה לרעיון של כוח או להיותו סיבת התנועה הספונטאנית.

פרק 7

מקורות האנימיזם של הילד

שלושה דברים עלינו לעשות בטרם ננסה להתחקות על מקורות האנימיזם של הילד. ראשית, נאסוף אותן עובדות, שניתן היה להגיע אליהן בדרך של תצפית טהורה (בניגוד לעובדות שנתקבלו מתשובות הילדים על שאלותינו). שנית, ננתח את אמונתם של הילדים, השיטתית והספונטאנית כאחת, שנתגלתה על־ידי השאלות שהובאו לעיל, היינו, כי השמש והירח מלווים אותם בדרכם. שלישית, עלינו לבחון את מהות הכורח (כורח מוסרי או דטרמיניזם פיזיקאלי), שהילד מייחס לתנועות סדירות, כגון חוקי הטבע. יתר על כן, דיון בציוּתם של השמש והירח לבני־אדם ישמש כמבוא למחקר כללי זה, ההכרחי לניתוח שורשי האנימיזם. רק אז נהיה רשאים להסיק מסקנות לגבי הסברת מקורות האנימיזם של הילד.

א. האנימיזם הספונטאני של הילד.

ספרי פסיכולוגיה ופדגוגיה רבים שופעים דוגמאות למכביר על עקבות אנימיזם אצל ילדים, ותהא זו מלאכה קשה לצטט את כולן, אך אין גם צורך בכך, שכן לא לכולן נודעת אותה חשיבות. תופעות האנימיזם בזמן המישחק (כגון הענקת רוח־חיים לבובות) מהווה בעייה מיוחדת, שלא נטפל בה כאן.

נפתח בזכרונותיהם של מבוגרים על ימי ילדותם. ביחוד חשובים זכרונותיהם של חרשים־אלמים, הואיל והם מגלים את הצביון הרגשי, שהאנימיזם עשוי לקבל אצל ילדים, שלא קיבלו כל חינוך דתי.

ויליאם ג'יימס מביא את המקרה של חרש־אילם, תומאס ד'אֶסטרלה, שנהייה לימים לפרופסור והשאיר אחריו זכרונות משנות ילדותו הראשונות. ד'אֶסטרלה מספר, כי שום דבר לא עורר אז את סקרנותו יותר מן הירח. הוא פחד ממנו, אך תמיד אהב להסתכל בו. הוא הבחין בירח המלא קווי־פנים והיה סבור, שהוא יצור חי. הוא אף ניסה לבחון אם אמנם הירח חי או לא, וזאת בארבע דרכים. הוא היה מניע ראשו מימין לשמאל, כשעיניו נעוצות

בירח, ואז היה נדמה לו, כי הירח מלווה את תנועת ראשו מלמטה למעלה ומצד אל צד. מדי צאתו לטיול, היה מסתכל אם הירח עוקב אחריו, ואכן דומה היה עליו, כי הוא מלווה אותו בדרכו. (שאר הנימוקים, שבגללם נראה הירח כבעל רוח־חיים, הובאו בפרק 4, ב׳).

חרש־אילם אחר, שנחקר על־ידי ג׳יימס, סיפר, שהסתכל בשמש ובירח „במין יראת כבוד", בגלל יכולתם להאיר ולחמם את הארץ. אחר־כך סיפר, שאמו אמרה לו, בהצביעה על השמים בארשת רצינית, כי שם מצוי יצור חי. הוא השתוקק לדעת על כך יותר פרטים, והיה ממטיר על אמו שאלות, אם היא מתכוונת לשמש, לירח או לכוכבים.

בזכרונותיהם של ילדים נורמאליים, מקבל האנימיזם של הילד גוון רגשי אחר. מקרים כלהלן, למשל, אינם בלתי שכיחים:

אחת העוזרות שלנו נזכרה, כי כאשר היתה נתקלת באבן בילדותה ומזיזה אותה מן האדמה, שבה היתה שקועה, היתה מחזירה את האבן למקומה, כדי שלא „תסבול" מהזזה זו. או כי כשהיתה מביאה פרח הביתה, היתה דואגת תמיד להביא עוד פרחים, כדי שהפרח לא ירגיש את עצמו בודד.

חוקר אחר סיפר, כי היה חש צורך דוקא להזיז את האבנים ממקומן בדרכו, כדי שלא ייאלצו להביט תמיד באותם דברים.

אך נניח את הזכרונות האלה ונבחן כמה הערות ושאלות שהועלו על־ידי תצפית ישירה. כבר ציינו פעמים רבות, באיזו מידה חושפות שאלות הילדים לעתים תכופות נקודת־ראות אנימיסטית, וכי הדבר הדוחף אותם, כרגיל, להציג שאלות כאלה הוא ההסתכלות בתנועות האובייקטים. ביחוד אישר סטנלי הול את הנחת סאלי (Sully), כי שאלות אלה של הילדים נובעות מכך, שהם רואים את התנועה כחיים. הוא אף שם לב לכך, שגם אותם ילדים, שכבר ידוע להם המושג אלוהים מעניקים לאובייקטים דוממים כשרים עצמאיים נרחבים. כך, למשל, אסף סטנלי הול את השאלות הבאות הנוגעות לרוח:

ילד בן שש שאל, מה הסיבה שהרוח נושבת. האם מישהו דוחף אותה? לדעתו, צריכה היתה הרוח להיפסק בהיתקלה בקיר הבית או בעץ גדול. הוא גם שאל, אם הרוח יודעת, שהיא מעלעלת את הדפים בספרו.

שאלה זו עצמה חזרה אצל ילדים אחרים בני אותו גיל לגבי אובייקטים נעים.

ד ל ראה בגיל 6½ גולָה, המתגלגלת בשטח מדרוני לעבר מרת ו. „מ ה ג ו ר ם ל כ ך, ש ה ג ו ל ה ת ת ג ל ג ל? — מפני שהשטח הוא מדרוני. ה א ם ה ג ו ל ה י ו ד ע ת ש א ת נ מ צ א ת ש ם?"

כן נתקיימו שיחות עם ילדים בני אותו גיל מן הסוג הבא:
ל ו (6) מסתכל בהיי (6) העסוק בציור: „אלה הם שני ירחים. — לא, שתי שמשות. — שמשות אינן דומות לזה, אין להן פה. — הן כמו שמש אמיתית, למעלה, הן עגולות. — כן, הן כמעט עגולות, אך אין להן עיניים ופה. — כן, יש להן. הן יכולות לראות. — לא, הן אינן יכולות. רק אלוהים יכול לראות."

ראסמוסן מצא, כי בגיל ארבע האמינה בתו, שהירח הולך אחריה — סברה שכבר הזכרנו אותה תכופות ואשר נעסוק בה באורח שיטתי להבא.

ר. (בת 4), בראותה את הירח: „ה נ ה ש ם ה י ר ח, ה ו א ע ג ו ל... ה ו א ה ו ל ך כ א ש ר א נ ו ה ו ל כ י ם." אחרי־כן, כאשר הירח הסתתר מאחורי ענן: „ה ב ט, ע כ ש י ו ה ו א נ ה ר ג." נאמר לר. כי הירח אינו נע בכלל וכי הדבר רק נראה לנו כך. אך כעבור שלושה ימים אמרה: „ה י ר ח נ ע ל ם מ ד י פ ע ם; א ו ל י ה ו א ה ו ל ך ל ר א ו ת א ת ה ג ש ם ב ע נ נ י ם, א ו א ו ל י ק ר ל ו."

שאלות של ילדים בגיל 5, 6, 7 עוסקות לעתים תכופות גם במוות ומגלות את נסיונותיהם למצוא הגדרה לתופעת החיים. בפרק 6 (ב׳) הזכרנו את שאלתו של דל (ה א ם ע ל י ם א ל ה מ ת י ם? — כ ן, א ך ה ר י ה ם נ ע י ם ב ר ו ח!), המצביעה בגלוי על מיזוג מושגי החיים והתנועה.

האנימיזם של הילדים הצעירים הוא ברור יותר ובלתי מנוסח. הם אינם שואלים האם האובייקטים יודעים מה הם עושים או אם הם חיים או מתים, שכן האנימיזם שלהם עדיין שלם ובוטח ולא זועזע כמלוא נימא. הם מדברים על האובייקטים בפשטות, כדרך שמדברים על אנשים חיים, ומייחסים להם רצון, מישאלות ופעילות הכרתית. אך השאלה העיקרית המתעוררת תמיד בכל מקרה כזה היא: באיזו מידה הילד מאמין באמת בדיבוריו אלה ובאיזו מידה אינם אלא מן השפה ולחוץ. אך על כך אי־אפשר לחקור את הילדים עצמם. הדרך היחידה לבדוק זאת היא רק תצפית מדוקדקת בהתנהגותו של הילד והאזנה לדבריו. והרי, למשל, מקרה של ילדה צעירה, שקמה בבוקר אחד וראתה, שנעלמו עיני בובתה (הן שקעו לתוך ראשה). הילדה פרצה בבכי מרוב יאוש. הוריה הרגיעו אותה והבטיחו לה לקחת את הבובה לחנות ושם יתקנו את העיניים. במשך שלושה ימים לא פסקה מלשאול בחרדה גלויה, האם הבובה כבר מתוקנת, ואם התיקון גרם לה כאבים.

אך במרבית המקרים אין התנהגות הילד מלמדת הרבה. הדרך הטובה ביותר היא להשוות את הביטוי המיוחד של הילד, הנראה כנובע מאנימיזם,

להערות אחרות של אותו ילד ולבחון מהו השימוש המדוייק שהוא עושה בביטוי זה. והרי דוגמה לשיטה זו, שהשתמשו בה לגבי השימוש בשאלה „מי?" השאלה „מי" המתייחסת לאובייקטים דוממים, כאילו היו אנשים חיים, הוא הרגל לשוני מקובל אצל הילדים בגיל 2—3. כלום שאלה זו היא אנימיסטית או חסכונית־מילולית?

נֶל (2;9) יודעת את המלה „מה" ומשתמשת בה בשאלות, כגון „מה זה" לגבי פח־אשפה; „מה זה שם, ארגזים?" שואלת היא, בהצביעה על תיבות קארטון; „מה אתה עושה שם?" במלה „מה" השתמשה גם לגבי עריכת צלחות, אבן, עץ, שדה, אזוב, תמונה וכו׳. כל האובייקטים האלה היו נטולי־תנועה. נֶל משתמשת במלה „מי" לגבי בני־אדם. „מי זה מנגן?" „מי נתן זאת?" וכן לגבי בעלי־חיים בכלל; פרות, כלבים וכו׳. היא שואלת „מי קורא כך?" על קריאת התרנגולים, וכן היא משתמשת במלה „מי" לגבי זרזירים, עורבים, ינשופים וכו׳ בין אם היא רואה אותם ובין שלא בפניהם. כשראתה פעם חרגול אמרה: „שלום, חרגול, מי אתה?". אך נֶל משתמשת במלה „מי" גם לגבי רכבות, סירות, מכוניות, רובה, מים, חלוקי־אבן עגולים.

מסתבר איפוא, שנל משתמשת בשאלה „מי" לגבי אובייקטים בעלי־תנועה ואף מייחסת להם רוח־חיים. יתר על כן, מצאנו את השימוש ב„מי" אצל ילדים עד גיל 7 לגבי הנהר רוֹן. שימוש זה בלבד אינו מוכיח ולא כלום, כמובן. אולם, כפי שעוד נראה להלן, גורמים אובייקטים נעים לילדים צעירים מאוד להתבטא בביטויים אנימיסטיים לאין־ספור, עד כי התוצאה המצטברת מעידה יותר על נטייה נפשית מאשר על צורת־דיבור מֶטאפורית.

קלי (3;9) בדברו על מכונית במוסך: „המכונית הלכה לישון. היא לא יוצאת החוצה בגלל הגשם."

באד (3): „הפעמונים התעוררו, לא כן?"

נל (2;9) בראותה עץ אגוז חלול: „האם לא בכה בזמן שעשו לו את החור?"

דאר (1;8 עד 2;5), בהביאו את המכונית (הצעצוע שלו) אל החלון: „תראי את השלג". ערב אחד נפל מן הקיר תצלום של אנשים מוכרים לו. דאר נעמד במיטתו, בכה וצעק: „האנשים נפלו על הארץ וקיבלו מכה". דאר מסתכל בעננים האפורים. אמרו לו, שעוד מעט ירד גשם: „הו, בחוץ נושבת רוח רעה, רוח לא חביבה! האם אתה חושב, שהרוח תיבהל? — כן"; וכעבור כמה ימים אמר: „הרוח טובה, הגשם לא

חביב. מדוע הגשם לא חביב? — מפני שאמא דוחפת את העגלה, והעגלה רטובה". דאר אינו יכול להרדם, ועל כן השאירו בחדרו את האור: „האור חביב". בבוקר חורף אחד, כשהשמש האירה את החדר, קרא: „הו, מה טוב! השמש באה לחמם את החדר".

הערות אחרונות אלה מראות בבירור את נטייתו של הילד, שכבר צויינה על־ידי סאלי, לראות באובייקטים מעין ילדים גדולים, שפעמים הם טובים ופעמים „לא חביבים", הכל לפי התנהגותם.

על נקלה אפשר לחלוק על ההסבר הניתן לכל אחת מן הדוגמאות האלה. אך ביטויים אלה, החוזרים ונשנים אצל הילדים הצעירים, מוכיחים, בכל זאת, כמה ילדים קטנים אלה ממעטים להבדיל בין אובייקטים דוממים ובין בעלי רוח־חיים. כל דבר הנמצא בתנועה נחשב להם כבעל־תודעה, וכל מאורע — כמכוון ובעל־תכלית. „הקיר נתן לי מכה" — כך מתגלית נטייתו של הילד לראות כל התנגדות כמכוונת. הקשיים הכרוכים בניתוח ישיר של ביטויים מעין אלה גלויים לעין. אף־על־פי־כן — ודבר זה הוא, דומה, הנימוק המשכנע ביותר — ביטויים אלה מקורם באנימיזם חבוי, הואיל ורק בגיל 5—7 מתחילים הילדים לשאול באיזו מידה האובייקטים חיים ובעלי־תודעה, בעוד שלפני גיל זה אין שאלות אלה מטרידות אותם, כנראה, כלל, כאילו היה פתרונן כל־כך מובן מאליו, עד שאין הוא כלל בגדר בעייה.

לסיכום — ציינו שתי תקופות באנימיזם הספונטאני של הילדים. הראשונה, הנמשכת עד גיל 4—5, אופייני לה אנימיזם אינטגראלי; כל אובייקט עשוי להיות מחונן בתכלית ובפעילות הכרתית, בהתאם להשפעות המקריות של האובייקט על הילד, כגון קיר העלול לפגוע ביד וכו׳. אולם אנימיזם זה אינו מעמיד כל בעיה בפני הילד, הוא דבר מובן מאליו. לאחר גיל 4—6 כבר שואלים הילדים שאלות, המעידות, כי אנימיזם שלם ומובן מאליו זה מתחיל להיעלם, ואת מקומות עומדת למלא היערכות שיטתית שכלית. זהו הזמן המתאים להצגת שאלות לילדים בנושא הנידון, ואז מתגלים לראשונה השלבים, שתכיפתם (succession) נחקרה בפרקים הקודמים.

ב. השמש והירח מלווים אותנו.

האנימיזם, המתגלה בשאלות ובשיחות של ילד בגיל 5—7, מקורו בעיקר בתופעות אקראיות, שהילד אינו יכול לעמוד על טיבן מחמת הופעתן הבלתי־צפויה. עצם העובדה, שתופעות אלה הן היחידות, המעוררות את התענינותו, עושה, כביכול, את האנימיזם הספונטאני שלו מוגבל למדי. אך הדבר איננו

כך. להלן נראה, שהילד רואה את העולם כאוכלוסיית יצורים, הכפופים לחוקים מוסריים וחברתיים. אין איפוא כל סיבה, שיציג לנו הרבה שאלות, שמהן יתגלה האנימיזם שלו; ואכן, כפי שכבר ציינו בספר אחר („הלשון והחשיבה" פרק 5) רק תופעה יוצאת מן הכלל מעוררת את השתוממותו ומהווה בעיה בעיניו.

לפיכך ניתן למצוא השקפות אנימיסטיות אצל הילד, שאינן מודעות לו אמנם בגלוי, אך בכל זאת הן שיטתיות למדי. דבר זה ננסה להוכיח על־ידי ניתוח סברה אחת של הילד, ויהיה זה כעין מעבר בין חקר האנימיזם הספונטאני ובין ניתוח סוג הכורח המיוחס על־ידי הילד לחוקים הטבעיים. הכוונה לאמונת הילד, שהשמש והירח מלווים אותו תדיר בדרכו. עד כמה שאנו יכולים לשפוט לפי התשובות של מספר רב של ילדים שנשאלו בז'נבה, בפאריס ובמקומות אחרים, הרי אמונה זו רווחה מאוד אצלם והיא ספונטאנית ביותר. נזכור, שבתו של ראסמוסן בגיל 4 והחרש־אילם של ג'יימס סברו אף הם, שהשמש והירח עוקבים אחריהם. תוך הצגת שאלות בנושא האנימיזם נתגלו ניצני השקפה זו אצל מספר רב מאוד של ילדים. הילדים, שאנו מביאים כאן את תשובותיהם, לא נשאלו מעולם בנושא האנימיזם — הם נבדקים בראשונה על־ידינו, בעיקר, על תנועת השמש והכוכבים, לסיבות התנועה וכו'.

הטכניקה, שיש לנקוט בה כדי להימנע מהרמזה, פשוטה למדי. שואלים את הילד כלהלן: „כאשר אתה יוצא לטיול, מה עושה אז השמש?" אם הילד מאמין, שהשמש מלווה אותו, הרי יענה מיד „היא מלווה אותנו". אם אין הוא סבור כך, הרי השאלה סתומה למדי לגביו, ואין בה כל רמז מוגדר. הילד יענה אז: „השמש מאירה, מחממת אותנו, וכו'". ניתן גם לשאול באורח ישיר: „האם השמש נעה?" — ותכופות דיה בשאלה זו, בשביל שהילד יענה תשובות ספונטאניות.

ערכנו תצפיות בשלושה שלבים. במשך השלב הראשון מאמין הילד, כי השמש והירח מלווים אותו, בדומה לציפור העפה מעל לגגות. שלב זה נמשך, בממוצע, עד גיל 8, אולם נמצאו דוגמאות להשקפה זו גם עד גיל 12. במשך השלב השני הוא מאמין בעת ובעונה אחת, כי השמש מלווה אותו ואינה מלווה אותו. הוא מנסה להתחמק מסתירה זו ככל יכולתו; השמש אינה נעה, אלא קרניה מלוות אותנו, או שהשמש נשארת באותו מקום, אך היא מסתובבת כך, שיש ביכולתה להשגיח עלינו וכו'. גילם הממוצע של ילדים אלה הוא מ־8 עד 10. לבסוף, לאחר גיל 10—11, בממוצע, יודע הילד, כי השמש והירח נראים כאילו הם מלווים אותנו, וכי אין זו אלא אשליה

הנוצרת מחמת המרחק הגדול. מנקודת ראות האנימיזם, שהוא מעניין אותנו כאן, שני השלבים הראשונים הם אנימיסטיים, השלישי מציין כרגיל את היעלמות האנימיזם ביחס לשמש. במשך השלב הראשון מעניק הילד לשמש ולירח תודעה ורצון מלאים, ללא כל הסתייגות.

ז'אק (6): „האם השמש נעה? (זוהי התחלת המבחן. קודם־לכן שאלנו אותו על שמו וגילו) — כן, כאשר הולכים, היא הולכת אחרינו. וכאשר מסתובבים, היא גם כן מסתובבת. האם אין היא מלווה אותך תמיד? מדוע היא נעה? — מפני שאם הולכים, היא גם כן הולכת. מדוע היא הולכת? — כדי לשמוע מה שאנו מדברים. האם היא חיה? — בוודאי, אחרת לא היתה יכולה ללכת אחרינו, לא היתה יכולה להאיר." אחרי רגע שאלנו אותו שוב: „האם הירח נע? — כן, כאשר הולכים, ואפילו יותר מהר מן השמש, מפני שאם רצים, הירח רץ גם כן, ואילו השמש רק הולכת, כשרצים. הירח חזק יותר מן השמש, ועל כן הוא רץ מהר. השמש לא יכולה להדביק אותנו אף פעם. (ואכן, אשליית הליווי ברורה יותר לגבי הירח מאשר לגבי השמש). מה קורה כשאינך הולך? — הירח עומד. אך כאשר אני עומד, מישהו אחר מתחיל לרוץ. אם אתה תרוץ ומישהו מחבריך ירוץ בכיוון ההפוך באותו זמן, מה יקרה אז? — הוא ילך אחרי חברי." בסוף המיבחן, שהיה מכוון לבעיית התנועה בכלל, שאלנו: „מה גורם שהשמש תנוע היום? — היא לא נעה, מפני שאיש אינו הולך. הו כן! היא מוכרחה לנוע, מפני שאני שומע שעגלה נוסעת."

בּוֹבּ (6;5): „כשאתה יוצא לטיול, מה עושה אז השמש? — היא הולכת עמי. וכאשר אתה הולך הביתה? — היא הולכת עם מישהו אחר. באותו כיוון כמו קודם, או בכיוון הנגדי? האם היא יכולה ללכת בכל הכיוונים? — כן. ואם שני אנשים הולכים בכיוונים מנוגדים? — יש הרבה שמשות. האם ראית את השמשות? — כן, ככל שאני הולך יותר ואני רואה יותר, יש יותר שמשות." רגע לאחר־מכן שאלנו אותו: „האם הירח נע? — כן, כאשר אני יוצא החוצה בערב ורוצה ללכת לאגם, הירח הולך עמי. אם אני רוצה להיכנס לסירה, הירח מלווה אותי, כמו השמש."

קאם (6) אומר על השמש: „היא הולכת יחד אתנו כדי להסתכל בנו. מדוע היא מסתכלת עלינו? — היא רוצה לראות אם אנחנו

ילדים טובים.״ הירח בא בלילה „מפני שיש אנשים שרוצים לעבוד. מדוע נע הירח? — מפני שמגיע הזמן ללכת ולעבוד, ואז מופיע הירח. מדוע הוא נע? — מפני שהוא הולך לעבוד עם האנשים העובדים. אתה מאמין בזה? — כן. שהוא עובד? — הוא מסתכל האם הם עובדים טוב.״

הוּבּ (6½): „מה עושה השמש, כאשר אתה מטייל? — היא נעה. כיצד? — היא הולכת עמי. מדוע? — להאיר, כדי שנוכל לראות היטב. איך היא הולכת עמך? — מפני שאני מסתכל בה. מה גורם שתנוע, כאשר היא הולכת עמך? — הרוח. האם הרוח יודעת לאן אתה הולך? — כן. כשאני הולך לטיול, לאן הולכת אז השמש? — היא הולכת עמך (הראינו להוּבּ שני אנשים שהלכו לשני כיוונים מנוגדים). הרואה אתה, אילו היית הולך בדרך זו, ואני בדרך האחרת, מה היתה השמש עושה אז? — השמש היתה הולכת עמך. מדוע? — אתי...״

ז׳אק (6½): „מה עושה הירח כאשר אתה יוצא לטיול? — הוא הולך אתנו. מדוע? — מפני שהרוח דוחפת אותו. האם יודעת הרוח לאן אתה הולך? — כן. והירח גם כן? — כן. האם הירח הולך כדי ללוות אותך או שהוא הולך לדרכו? — הוא בא כדי לתת לנו אור. לאן אתה יוצא לטיול? — אל ה,פלֶן׳ (מקום טיול ציבורי). גם הירח הולך אתי. האם הוא רואה אותך? — כן. האם הוא יודע שאתה יוצא לטייל ב,פלֶן׳? — כן. האם הוא דואג לך? — כן. האם הוא יודע את שמך? — לא. האם הוא יודע שיש כאן בתים? — כן. האם הוא יודע שאני מרכיב משקפיים? — לא.״

סאר (7): „מה עושה השמש כשאתה מטייל? — היא נעה ומתקדמת, וכשאני עומד היא גם כן עומדת. וגם הירח כך. ואם אתה חוזר? — היא גם כן חוזרת.״

קן (7): „הראית פעם את הירח? — כן. מה הוא עושה? — הוא מלווה אותנו. האם הוא באמת מלווה אותנו? — כן. אך הוא אינו נע, נכון? — לא. אם כן, הרי אינו מלווה אותנו באמת? — הוא מלווה אותנו. מדוע הוא מלווה אותנו? — להראות לנו את הדרך. האם הוא יודע את הדרך? — כן. אילו דרכים? האם הוא יודע את הרחובות בז׳נבה? — כן. ואת הדרכים על הר סאלֶב? — לא. ואת הדרכים בצרפת? — לא. ובכן מה עם האנשים ההולכים בצרפת, מה עושה שם הירח? — הוא מלווה אותם. האם גם שם יש ירח? — כן. האם זהו אותו ירח כמו כאן? — לא, זה ירח אחר.״

הבאנו כבר לעיל את תשובותיו של גיאַמב בגיל 7 לגבי מאגיה (פרק 4, ב׳). נזדמן לנו לשאול אותו גם בגיל 8½: הוא עדיין האמין, שהשמש והירח מלווים אותו. „כאשר אתה מטייל, מה עושה אז השמש? — היא מלווה אותנו. והירח? — גם הוא, כמו השמש. אם מישהו הולך לקראתך, את מי הוא ילווה? — הוא ילווה את האחד, עד שיגיע לביתו, ואחר־כך ילווה את השני.״

בּלוֹנד (8): הירח „מתקדם אתנו, הוא מלווה אותנו. האם הוא באמת מלווה אותנו, או שהדבר נראה כאילו היה מלווה אותנו? — הוא באמת מלווה אותנו.״

סארט (12½): „האם יכול הירח לעשות מה שהוא רוצה? — כן, כשמטיילים, הוא מלווה אותנו. האם הוא מלווה אותך או שאיננו נע באמת? — הוא מלווה אותי. הוא נעצר כאשר אני נעצר. אם גם אני אטייל, את מי הוא מלווה? — אותי. את מי? — אותך. האם אתה סבור, שהוא מלווה כל אחד? — כן. האם הוא יכול להיות באותו זמן בכל מקום?...״

הספונטאניות של תשובות אלה היא גלויה לעין. ההרמזה הנגדית מצדנו לא השפיעה כלל. השאלה אם השמש והירח מלווים אותנו באמת או שהדבר נראה כאילו הם מלווים אותנו — לא הובנה. השאלה על שני אנשים ההולכים בכיוונים מנוגדים מדהימה את הילד, אך אינה מוציאה אותו מכלל אשלייה. התשובות הבאות של ילדים מן השלב השני והשלישי מראות בבירור, על־ידי השוואה, באיזו מידה התשובות הקודמות מצביעות על דעה קבועה ושיטתית.

הדוגמאות הבאות הן מן השלב השני: השמש והירח מלווים אותנו, אף כי הם עצמם אינם נעים:

סאַרט (11;5): „האם הירח נע? — כן. כשאתה יוצא לטיול, מה קורה אז? — רואים את הירח כשהוא מתקדם כל הזמן. האם הוא מלווה אותנו או לא? — הוא מלווה אותנו, מפני שהוא גדול. האם הוא מתקדם או לא? — כן. כאשר הירח מלווה אותנו הוא נע או לא?... — אינני יודע.״ ברור, שסארט לא ירד לכוונת השאלה, מצד אחד הוא סבור, שהירח מלווה אותנו, ומצד שני הוא סבור, שהירח אינו נע, והוא אינו יכול להביא שתי דעות אלה לכלל סינתזה.

לוֹג (12;3), שלא כסארט, אינו מסתפק בקיום שתי השקפות מנוגדות בעת ובעונה אחת, אלא מנסה להשלים ביניהן: „מה עושה הירח, כשאתה

מטייל? — הוא מלווה אותנו. מדוע? — הקרניים שלו מלוות אותנו. האם הוא נע? — הוא נע ומלווה אותנו. אם כן, אמור לי... (המקרה של שני אנשים ההולכים בכיוונים מנוגדים). — הירח עומד. הוא אינו יכול לראות את שניהם באותו זמן. האם קרה לך כבר פעם, שהירח לא יכול היה ללוות אותך? — לפעמים, כשרצתי. מדוע? — רצתי מהר מאוד. מדוע הוא מלווה אותנו? — כדי לראות לאן אנו הולכים. האם הוא יכול לראות אותנו? — כן. כשיש הרבה אנשים בעיר מה הוא עושה? — הוא מלווה את מישהו. את מי? — אנשים אחדים. איך הוא עושה זאת? — בקרניים שלו. האם הוא מלווה אותך באמת? — חושבים שאנחנו הולכים וחושבים שהירח הולך. האם הוא נע? — כן, הוא נע. מה הוא עושה? — הוא עומד במקום אחד, והקרניים שלו מלוות אותנו(!)"

ברול (8): „מה עושה השמש כשאתה יוצא לטיול? — היא מלווה אותנו. מדוע? — כדי להאיר לנו. האם היא יכולה לראות אותנו? — כן. ובכן, היא נעה? — לא, רק חושבים שהיא נעה. איך איפוא היא מלווה אותנו? — היא מלווה אותנו, אך עומדת באותו מקום(!) איך היא עושה זאת? — כשמטיילים ומסתובבים, היא עוד מאירה על ראשך. איך זה? — כאשר אנשים מביטים בשמש, הם רואים שהיא מאירה להם." ברול מסביר אז, שהיא „עומדת במקום אחד", אך שולחת „קרניים".

מהות השקפות אלה ברורה. הילד עדיין מאמין, שהשמש מלווה אותנו. אך הוא גילה (כפי שנראה להלן הגיע לכך בארט כתוצאה מניסוי), או למד, שהשמש אינה נעה. הוא אינו יכול להבין כיצד ייתכנו שתי עובדות אלה בעת ובעונה אחת. לפיכך הוא קובע, בדומה לסארט, שתי קביעות מנוגדות, בלי לנסות להשלים ביניהן; כיוצא בכך ראינו כיצד סארט למד לדעת, שהשמש והירח הם „גדולים", אך שהוא לא תפס את משמעות הדבר התברר מן התוצאה שהסיק. או שהילד מנסה, בדומה ללוג וברול, למצוא פתרון לעצמו וסבור, שהשמש עומדת במקום אחד ורק קרניה מלוות אותנו!

שתי הדוגמאות הבאות הן שלב־ביניים, בין השלב השלישי והרביעי:

מארט (9;5): „מה עושה הירח כאשר אתה מטייל? — הוא מלווה אותנו ואז הוא נעמד. אנחנו מתקדמים, והירח מתקרב

אלינו כל הזמן. איך הוא מלווה אותנו? — הוא עומד במקום, ואנחנו מתקרבים אליו. איך גילית זאת? — כשעוברים ליד הבית, אין רואים אותו, רואים רק את הקיר. מה היסקת מזה? — שהירח אינו נע. מדוע חשבת שהוא מלווה אותנו? — טעיתי; לולא הבית הייתי רואה אותו לפני כל הזמן. מדוע הוא נע? — איש אינו מניע אותו! הוא נמצא במקום אחד כל הזמן." פאלק (8) אומר אף הוא, שהירח „מלווה אותנו. מדוע? — מפני שהוא גבוה, וכל אחד יכול לראות אותו. אם שנינו נלך לטייל, אך בכיוונים מנוגדים, את מי מאתנו ילווה? — הוא ילווה אותך, מפני שהוא קרוב יותר אליך. מדוע? — מפני שאתה הולך קדימה. מדוע הוא קרוב יותר? — הוא עומד תמיד באותו מקום."

מארט ופאלק עדיין שרויים בשלב השני, בהאמינם, כי אנו מתקרבים לירח בזמן שאנו הולכים, וכי לאשלייה זו יש יסוד ממשי. אך הם שייכים כבר לשלב השלישי, מפני ששוב אינם מניחים, שהירח משנה את מקומו באיזה אופן שהוא (הקרניים שלו כבר אינן מלוות אותנו).

הדוגמאות הבאות הן מן השלב השלישי. האשליה מובנת עתה לילדים לחלוטין.

פק (7;3): „כשאתה מטייל בערב, האם נע אז הירח? — הוא רחוק מאוד, אומרים שהוא נע, אך זה לא ככה".

קוּף (10;9): „כשהולכים, אומרים שהירח מלווה אותנו, מפני שהוא גדול. האם הוא מלווה אותנו? — לא. פעם חשבתי שהוא מלווה אותנו. עכשיו אינני חושב כך".

דוּק (7½): „מה עושה השמש, כשאתה הולך לטייל? — היא מאירה. האם היא מלווה אותנו? — לא, אך אפשר לראותה בכל מקום. מדוע? — מפני שהיא גדולה מאוד".

התשובות הנ"ל מראות התפתחות של אמונת הילד בתנועה התכליתית של השמש והירח. הרציפות הגמורה ועושר הפרטים המצויים אפילו בתשובותיהם של הילדים הצעירים, מוכיחים באורח מובהק, שלפנינו השקפה ספונטאנית, שנוצרה על־ידי הסתכלות ישירה ואשר נוסחה כבר על־ידי הילד בטרם שאלנו אותו. שכיחות השקפה ספונטאנית זו מעניינת משלוש נקודות־ראות. ראשית, מראות העובדות באורח ברור למדי את אמונת הילד באנימיזם,

ובאנימיזם שאינו עיוני ביותר (אינו עוסק בהסברת תופעות טבע), אלא אַפקטיבי. השמש והירח מתעניינים בנו.

„השמש משגיחה לפעמים בנו", אומר פראן (9), „כשאנו מלובשים יפה, היא מסתכלת בנו." האם אתה מלובש יפה? — „כן, ביום א' כשאני מלובש כאדם מבוגר." „הירח מלווה אותנו ומשגיח עלינו", „כשאני הולך הוא הולך; כשאני עומד, עומד גם הוא. הוא מחקה אותי כתוכי. מדוע? מדוע? — הוא רוצה לעשות כל מה שאני עושה. מדוע? — מפני שהוא סקרן."

אומר גא (8½), פּוּר (8;8): „היא מסתכלת אם אנחנו מתנהגים יפה" והירח מסתכל „אם האנשים עובדים היטב" (קאם, 6) וכו'.

שנית — השקפות אלה מעניינות ביותר, בגלל האור שהן שופכות על היחס שבין המאגיה והאנימיזם. הקורא ייזכר, שילדים מסויימים (פרק 4, ב') מאמינים, שהם בעצמם גורמים לתנועת השמש והירח: „זה אני, כשאני הולך (גורם להם לנוע)," אומר גֶן בגיל 4, „זה אנחנו", אומר גיאַמב בן השבע. הילדים, שתשובותיהם הובאו כאן, דומה עליהם, שמלווים אותם יצורים ספונטאניים, הרשאים ללכת לכל מקום שירצו. יש כאן איפוא מאגיה או אנימיזם, בהתאם לכך אם הדגש הסיבתי מושם על ה„אני" או על התנועה. כיצד יש להבין יחס זה? ברור, שבמקרה כזה ישנה תלות הדדית מוחלטת בין המאגיה והאנימיזם. נקודת־המוצא היא תחושת שיתוף ו„סמיכות" בינו ובין השמש והירח, הנובעת מן האגוצנטריות שלו, היינו מערבוב ה„אני" עם העולם; הילד, הרואה תמיד את השמש והירח מעל לו או מצדו, בא לידי מסקנה, בעזרת האסוציאציות הרגשיות המולידות את האגוצנטריות של הילד, כי קיימת סמיכות דינאמית בין תנועת השמש והירח ובין תנועותיו הוא, או שיש להן תכלית משותפת. אם הילד מקבל השקפה זו ואינו מהרהר אחר תכלית משותפת זו, ומשום כך גם אינו שואל אם השמש והירח מסוגלים להתנגד לחובת הליווי, גישתו היא מאגית: דומה עליו, שהוא בעצמו מניע את השמש ואת הירח. מצד שני אם הילד מופתע מציותם של השמש והירח והוא מעניק להם כוח התנגדות, הריהו מייחס להם רוח־חיים, רצון ומישאלה ללוות אותו. בקצרה, בין המאגיה והאנימיזם יש רק הבדל שבאגוצנטריות. אגוצנטריות מוחלטת כרוכה במאגיה; לעומת זאת ההרגשה שליצורים אחרים יש קיום עצמאי, מחלישה את תחושות הסמיכות הפרימיטיביות ומדגישה את האופי התכליתי של יצורים אלה.

ולבסוף — להשקפות שניתחנו כאן נודעת חשיבות רבה לגבי הבנתנו את תפיסת הדינאמיקה על־ידי הילד, ואנו ניתקל עוד בכך כשנעסוק בהסברת התנועות הטבעיות. ואכן מצאו, כי ילדים בני 7—8 סבורים, בדרך כלל, כי תנועת השמש והירח באה מכוח האוויר, הרוח, העננים וכו׳. דבר זה מרמז על הסבר מיכאני, אולם בעת ובעונה אחת סבורים הילדים, כי השמש והירח מלווים אותם בדרכם. הגורם המאגי־אנימיסטי, המצורף באופן כזה אל הכוחות המיכאניים, מצביע על המשמעות הריאלית של תפיסתו המיכאנית של הילד — באומרו, כי תנועת השמש והירח המלווים אותנו באה מכוח הרוח, וכו׳, הרי זה כאילו אמר, שהרוח, העננים וכו׳ הם שותפים לדבר, וכי גם הם מגלים בנו עניין, וכי כל האובייקטים בעולם חגים סביב האדם.

ובכך אנו באים לדון בסוג הכורח, שהילד מייחס לחוקים הטבעיים. לאחר שנבדוק בעיה זו, נוכל לעבור ישר לבעיית מקורות האנימיזם הילדי.

ג. דטרמיניזם פיזיקאלי וכורח מוסרי.

כפי שראינו בפרק 5, ישנן שתי דרכים, בהן עשוי הילד לגרוס תפיסה אנימיסטית של הטבע: כשהן באות להסביר את המקרי והארעי שבדברים וכן את סדירותם. להסביר את ההתרחשות האקראית פירושו להוציא אותה מן הכלל ולהשתדל להכניס כל דבר למערכת חוקים מוגדרים. אך מה הם חוקים אלה? כפי שהוכיח סאלי, ואף לנו נזדמן לאֲשר זאת („הלשון והחשיבה״, פרק 5), הללו הם יותר בבחינת חוקים מוסריים וחברתיים מאשר פיזיקאליים. המפתח לאנימיזם של הילד טמון בכך, שהאובייקטים הטבעיים הם בעלי־תודעה רק בהתאם לתפקידים שהם ממלאים במערך הדברים.

קו אופייני זה מסביר את תפקידו של האנימיזם הילדי ואת מגבלותיו גם יחד. כבר קבענו פעמים אחדות, שהילד אינו אנתרופומורפי במידה כזו, כפי שמשערים כרגיל. הוא מעניק תודעה לאובייקטים רק כאשר הדבר הכרחי ביותר, כדי שיוכלו למלא את תפקידיהם המתאימים. וכך, למשל, יסרב ילד בן 7 להניח, כי השמש יכולה לראות את מישהו בחדר או שהיא יודעת את שמו, אך מצד שני, יהא סבור, כי השמש יכולה ללוות אותנו בדרכנו „כדי לחמם אותנו״ וכו׳; המים בנהר אינם יכולים לראות את הגדות, הם אינם יודעים מה זה כאב או הנאה; אך הם יודעים, כי הם זורמים ואף יכולים להחיש את זרימתם, כדי להתגבר על מכשול מסויים בדרך, שכן הנהר זורם „כדי לתת לנו מים״ וכו׳.

לשיחה הבאה נודעת משמעות בנידון זה:

ו̤רן (6) הוא ילד, שלא נשאל מעולם בעניין האנימיזם, ואשר בחנו אותו לראשונה. שאלנו אותו, מדוע סירה שטה על פני המים, ואילו אבן קטנה, שהיא קלה ממנה, שוקעת בהם מיד. ורן הרהר רגע ואחרי־כן אמר: „הסירה נבונה מן האבן. מה פירוש „נבונה יותר"? — היא אינה עושה דברים שלא צריך לעשות אותם" (שים לב לערבוב הצד המוסרי עם הפיזי). „והשולחן הוא נבון? — הוא נחטב (מעץ), הוא אינו יכול לדבר, הוא אינו יכול לומר דבר. והשמש נבונה? — כן, מפני שהיא רוצה לחמם את הדברים. והבית? — לא, מפני שהוא עשוי מאבנים. האבנים הן אטומות (כלומר הן לא מדברות ולא רואות, הן חומר בלבד). האם העננים נבונים? — לא, מפני שהם מנסים להילחם בשמש (הם פועלים בניגוד לשמש). האם הירח נבון? — כן, מפני שהוא מאיר בלילה. הוא מאיר את הרחובות, וגם לציידים ביער. האם המים בנהרות נבונים? — גם הם טובים קצת".

אין ספק, שהערות אלה מעניינות ביותר. בשעה שאנו מנתחים את מיוניו של הילד, אנו נזכרים במה שאריסטוטלס כינה „טבע" ובמה שכינה „אלימות". אליבא דוורן, חום השמש הוא „טבעי", מפני שהשמש מונעת על־ידי כוח פנימי לקראת מטרה מועילה לחיים, בעוד שתנועת העננים היא „אלימה", מאחר שהיא פועלת בניגוד לשמש. יתר על כן, אם מותר להמשיך בהקבלה זו, יצויין, כי ורן רואה את הפעולה הטבעית כ„נבונה", כלומר, היא מודרכת לא על־ידי „כורח" פיזיקאלי („הכורח" הוא מכשול לפעילות ה„טבע"), אלא על־ידי חובה מוסרית — „לא לעשות דברים שלא צריך לעשות אותם".

תשובות אלה מביאות אותנו לבעיה הבלתי־נמנעת בחקר האנימיזם הילדי — היינו מה פירוש „טבע" בעיני הילד. האם הטבע הוא אוסף של חוקים טבעיים, או של חברה מתוקנת הפועלת כהלכה? או פשרה בין שני הדברים? דבר זה מוטל עתה עלינו לברר. הנחתנו, המבוססת על עובדות שהובאו בפרקים הקודמים היא, כי הילד מייחס תודעה לאובייקטים, בעיקר, כדי להסביר את ציוּתם ההייראַרכי. הוא מייחס לאובייקטים יותר מניעים מוסריים מאשר פסיכולוגיים.

כיצד נוכל לאשר הנחה זו? — מתוך מחקר תפיסותיו של הילד על דינאמיקה ופיזיקה שבירַרנו אותם במקום אחר. לפי שעה נוכל לשאול את

הילדים בפשטות, אם האובייקטים עושים את הדברים שהם רוצים לעשות או לא, ואם לא — מדוע לא.

שאלות אלה העלו תוצאות ברורות ביותר. עד לגיל 7—8 מסרבים הילדים להודות, כי האובייקטים יכולים לפעול כרצונם, ולא מפני שנעדר אצלם הרצון לכך, אלא מפני שרצונם כפוף לחוק מוסרי — טובת האדם. מעט המקרים היוצאים מן הכלל רק מאשרים הסבר זה; כאשר ילד בגיל זה סבור, שאובייקט מסויים נטול כל חובה מוסרית, הוא נראה בעיניו כחופשי לפעול כרצונו, שכן שום דבר אינו מאלץ אותו לפעול בצורה זו או אחרת. הרצון מצוי איפוא אצל האובייקטים, אלא שבמרבית המקרים רצון זה כפוף לחובה.

לעומת זאת, כבר מוצאים בגיל קרוב ל־7—8 את המושגים הראשונים של דטרמיניזם פיזיקאלי; תנועות מסויימות, כגון תנועת העננים והנהרות, מוסברות יותר ויותר כנובעות מהכרח פיזיקאלי גרידא, ולא מחובה מוסרית או מכורח של חוק מוסרי. אך רעיון חדש זה עדיין רופף אצלו ואינו שיטתי למדי, והוא תופס רק לגבי תופעות מסויימות. רק קרוב לגיל 11—12 הוא מתגבש כחוק מוסרי בסכימה הפיזיקאלית של הילד. כך נמצא בין גיל 7—8 ו־11—12 צירופים שונים של כורח מוסרי ודטרמיניזם פיזיקאלי, בלי שנוכל לחלק תקופה זו לשלבים מובהקים. ולבסוף, יצויין, כי לפני גיל 7—8 כבר מצוי אצל הילדים יסוד של כפייה פיזיקאלית בתפיסת העולם, אולם כפייה זו עדיין שונה מן הדטרמיניזם המופיע אחרי גיל 7—8; הוא מתבטא במה שניתן לכנות כפייה חומרית, המלווה בהכרח את הכורח המוסרי בעיניו של הילד.

נביא כמה דוגמאות שנאספו באקראי, המראות את החלק שממלאים הכורח המוסרי והדטרמיניזם הפיזיקאלי בכל אחת מהן:

רייב (8;7): „האם יכולים העננים לעשות מה שהם רוצים? — לא. האם יכולים הם לנוע יותר מהר אם ירצו בכך? — לא. האם יכולים הם להיעצר אם ירצו? — לא. מדוע לא? — מפני שהם מתקדמים כל הזמן. מדוע? — כדי לבשר לנו כי הגשם מתקרב.״ „האם השמש יכולה לעשות מה שהיא רוצה? — כן. האם היא יכולה להיעצר בדרכה אם תרצה בכך? — לא, מפני שאם תיעצר לא תוכל להאיר. האם יכול הירח לעשות מה שהוא רוצה? — לא. האם יכול הוא להיעצר אם ירצה? — כן. מדוע? — מפני שאם הוא רוצה בכך, הוא יכול לעמוד דום. האם הוא יכול ללכת לישון אם הוא רוצה בכך? — לא, מפני שהוא מאיר בלילה.״ אם יושוו הערות אלה של רייב עם אלה שלהלן,

נראה, שקביעות תנועת העננים, השמש והירח מוסברת על ידי הפונקציה שלהם, בעוד תנועת הנהרות מוסברת בנימוק דטרמיניסטי: „האם יכולים הנהרות לעשות כרצונם? — לא. מדוע לא? — מפני שהם זורמים כל הזמן. מדוע? — מפני שהם לא יכולים להיעצר. מדוע? — מפני שהרוח דוחפת אותם. היא מביאה את הגלים ומזרימה אותם.”

צים (8;1) מניח, כי הירח יכול לעשות הכל כאוות נפשו. אך יש גבול לכוחו „האם יכול הירח לא להופיע בערב אם לא ירצה בכך? — לא. מדוע לא? — מפני שלא הוא נותן את הפקודות(!)” השמש יכולה לפעול כרצונה, אך בסופו של דבר דינה כירח: „האם היא יודעת, שהיא מאחורי ההר? — כן. האם היא רוצה ללכת לשם או שהיא מוכרחה לעשות זאת? — היא רוצה בכך. מדוע? — כדי לעשות מזג אויר נאה.”

ראט (8;10): „האם יכולים העננים לנוע יותר מהר, אם ירצו בכך? — כן. מדוע? — מפני שהם הולכים בעצמם. האם יכולים הם ללכת מכאן, אם ירצו? — כן. האם הם יכולים לעשות זאת היום, כאשר יורד גשם? — כן. מדוע הם לא עושים זאת? — מפני שאינם עושים. מדוע לא? — מפני שיורד גשם. האם הם רוצים שירד גשם? — לא. מי רוצה בכך? — אלוהים. האם יכולה השמש להפסיק להאיר, אם תרצה בכך? — כן. האם היא יכולה להופיע באמצע הלילה, אם תרצה? — היא לא תרצה בכך. הרי זה בלילה, ואז הולכים לישון. האם תוכל לעשות זאת, אם תרצה? — כן. האם כבר עשתה זאת פעם? — לא. מדוע לא? — היא אוהבת ללכת לישון. האם אתה באמת מאמין בכך? — כן. מדוע היא לא מופיעה באמצע הלילה? — היא לא יכולה. מדוע לא? — אם לא תופיע, לא יהיה אור. אם היא מופיעה, בא אור. מדוע איפוא אין היא מופיעה ומביאה אור בלילה? — הירח מאיר אז קצת. כלום אין השמש יכולה אז להופיע גם היא? — היא איננה רוצה בכך. אך היא יכולה להופיע? — כן. מדוע היא לא מופיעה? — האנשים יחשבו כי כבר בא בוקר. מה איכפת לה? — היא לא רוצה בכך.” גם הירח מציית בשל נימוקים דומים: „האם יכול הירח להיעצר הלילה אם ירצה בכך? — לא, מפני שהוא חייב להאיר יותר זמן.”

רום (9;9): „האם יכולה השמש לעשות מה שהיא רוצה? — כן. האם היא יכולה להתקדם יותר מהר לכשתרצה? — לא. מדוע לא? — מפני

שהיא חייבת להאיר זמן מסויים. למה? — כדי לחמם אותנו.״

איס (6): „האם יכולים העננים לעשות מה שהם רוצים? — לא, מפני שהם צריכים להראות לנו את הדרך.״ על העננים מוטלת איפוא החובה ללוות אותנו, כדרך שילדים אחרים מייחסים חובה זו לשמש ולירח. תשובה זו חשובה יותר, הואיל ואִים מכיר בתפקיד שממלא הדטרמיניזם לגבי נהרות; למשל: „האם יכולים הנהרות לעשות כרצונם? — לא, הם לא יכולים לזרום יותר מהר, אלא אם כן הם נופלים במורד.״

ז׳ואי (7½): „האם יכולה השמש לעשות כרצונה? — כן. האם היא יכולה להיעלם באמצע היום? — לא. מדוע לא? — מפני שכבר האיר היום. ועל כן? — היא לא יכולה. האם היא יכולה להיעלם בשעה 12? — לא. מדוע לא? — מפני שכבר מאיר היום. מי עושה את אור היום? — אלוהים. האם הוא יכול לעשות זאת בלי השמש? — כן. האם מוכרחה השמש להיות בשעות היום? — כן, שאם לאו, ירד גשם.״

שי (6): „האם יכולה השמש להסתלק בשעה 12, אם תרצה בכך? — לא. מדוע לא? — מפני שעליה להאיר כל היום.״

קנט (9;3): השמש אינה יכולה לעשות כרצונה „מפני שעליה ללכת ולעשות יום במקום שהיא הולכת יום־יום.״ חוק תנועתה הוא איפוא חוק מוסרי. וכיוצא בכך לגבי העננים והרוח: „הם חייבים תמיד ללכת לאותו מקום.״ הכוכבים „חייבים ללכת בלילה במקום שהיו בלילה הקודם.״ הנחלים „חייבים תמיד לזרום במקום שיש להם דרך.״

שני המקרים הבאים הם יוצאים מן הכלל; הראשון הוא של ילד המעניק לכל האובייקטים רצון תנועה, בנימוק שהם „לבדם״, כלומר אף אחד אינו מצווה או משגיח עליהם.

האַד (6): „האם יכולה השמש לעשות כרצונה? — כן, מפני שהיא לבדה עם הירח. והעננים? — כן, מפני שהם לבדם עם עננים אחרים״ וכו׳. הכוונה ברורה מן התשובה הבאה: „האם אתה יכול לעשות כל מה שאתה רוצה? — כן, מפני שאמי מרשה לי לפעמים.״

מקרה־חריג זה הוא איפוא מדומה. כן ייתכן, שילד יראה את כל האובייקטים כחופשיים, אך בו־בזמן יעניק להם „רצון טוב״:

מ ו ׂ נ ט (7): „האם יכולה השמש לעשות כל מה שהיא רוצה? — כ ן. האם יכולה היא לחדול להאיר? — כ ן. מדוע איפוא אין היא עושה זאת? — היא רוצה שיהיה מזג אויר נאה. האם יכולים הנהרות לעשות מה שהם רוצים? — כ ן. האם יכולים הם לזרום יותר מהר אם ירצו בכך? — כ ן. האם יכול הרוֹן להפסיק לזרום? — כ ן. ומדוע אין הוא עושה זאת? — הוא רוצה שיהיו מים" וכו׳.

לבסוף יצויין, כי הרצון הוא הכוח האנימיסטי המתמיד ביותר, שהילד מייחס לאובייקטים. ואכן, נמצאו ילדים בגיל 10—12, שכבר אינם מייחסים תודעה או חיים לטבע, אך עדיין מעניקים לו רצון ומאמץ.

ק וּ ף (10;1): „האם הנחלים חיים? — ל א. האם הם יודעים שהם זורמים? — ל א. האם הם יכולים לרצות במשהו? — ל א. האם הם יכולים לרצות לזרום יותר מהר? — כ ן. האם רוצה השמש לפעמים להתקדם יותר מהר? — כ ן. האם היא מרגישה שהיא רוצה להתקדם יותר מהר? — ל א." לפי קוּף יכולה השמש להתקדם יותר מהר או להאט את תנועתה, כרצונה.

לפי שעה רשאים אנו להסיק, כי הילד נוטה יותר להסביר את האחידות בטבע כנגרמת על־ידי חוק מוסרי מאשר על־ידי חוקים טבעיים. האובייקטים מחוננים ברצון, שהם משתמשים בו להנאתם, ואין דבר שלא יוכלו לעשותו. מצד אחד, הם דואגים לנו, והם פועלים בראש וראשונה מתוך רצון טוב, כלומר רצון התואם את טובת האדם. אך, מצד שני, קיימות כמה מיגבלות. האובייקטים הטבעיים אינם כוחות ריבוניים: „לא הוא נותן את הפקודות", אומר צים בדברו על הירח. אמנם אחרי גיל 7—8 מוסברות כמה תנועות, כגון זו של הנהרות או של העננים, כנובעות יותר ויותר מדטרמיניזם פיזי־קאלי. אך עד קרוב לגיל 11—12 נשמעים עדיין אובייקטים רבים, ביחוד השמש, הירח והרוח, לחוקים המוסריים הפרימיטיביים.

יש מן העניין להגדיר בכל שלב מה חלקם של ההסברים המתבססים על הכורח המוסרי וחלקם של אלה המבוססים על הדטרמיניזם הפיזיקאלי. אך הדרך היעילה לכך אינה זו שאנו נוקטים כאן, אלא שיטה פחות מילולית ומלאכותית, המתבטאת בהבאת הילד לכך שיסביר את הנימוק לכל תנועה טבעית ולכל תופעה. ננסה זאת להלן. הדברים שהובאו עד כאן, יש לראותם כמבוא פשוט לדינאמיקה של הילד, המכוון קודם כל להגדיר את משמעות

האנימיזם הילדי ולהצביע על נקודות־המגע בין אנימיזם זה ובין הבעיות הנרחבות יותר הכרוכות במושגים על התנועה.

ד. מסקנות. משמעות השאלות על האנימיזם של הילד וטיבו של ה„אנימיזם הכולל״.

המסקנות, שהושגו בדרכים שונות, אשר הובאו בפרק 5 ו־6, יש להתייחס להן בזהירות יתירה. ואכן מגרעת משותפת להן — הן מבוססות על מלים. תשובות הילדים לא התייחסו לאובייקטים, בהם טיפלו בצורה ממשית, שממנה הוסבר להם מנגנונם, אלא באובייקטים שעסקו בהם באורח מילולי בלבד. מה שנתקבל איפוא הוא לא אנימיזם כדרך שהוא פועל למעשה, אלא הגדרות של מלים, כגון „לחיות״, „לדעת״, „להרגיש״ וכו׳. הגדרות אלה הכילו בוודאי יסודות מתמידים, ולוּ היתה מטרתנו רק חקר האינטליגנציה המילולית, היינו יכולים לקבל מסקנות אלה. אך באיזו מידה יש בהן כדי לזרוק אור על בעיית האינטליגנציה בתפיסת הילד ?

כדי לברר זאת, עלינו לקבל רק מה שקרוי היסוד השלילי בתשובות ולא התוכן החיובי שבהן. מנקודת־ראות זאת יצויינו שתי מסקנות.

הראשונה היא, שמחשבת הילד מתחילה בהעדר הבחנה בין הגופים החיים והאינרטיים, הואיל ואין בידיו אבן־בוחן לכך. לנו, או יותר נכון לשכלם של המבוגרים, יש שני סוגי קני־מידה להבחנה זו. קודם כל, העובדה, שגופים חיים נולדים, גדלים ומתים. אולם מעניין למדי, כי אף אחד מן הילדים שנבדקו, לא נסתייע בקריטריון זה. אמנם לפעמים אמר לנו ילד, כי הצמחים „גדלים״, אולם הוא התכוון בכך לתנועה ספונטאנית, ותנועת הגידול הובנה על ידו בדומה לתנועת העננים או השמש. יתר על כן, אנו נראה בחקר השקפת ה„ייצוריות״ של הילד, כי בעיני הילד נראים כמעט כל הגופים כנולדים וכגדלים: השמש והירח „נולדו וגדלו״, הרים, אבנים, ברזל „גדלים״ וכו׳. העובדות מוכיחות בבירור, כי מוצא האובייקטים וגדילתם אינם יכולים לשמש לילד קני־מידה להבחין בין הגוף החי והדומם. מנקודת־ראות זו קיימת אצלם רציפות גמורה בין כל האובייקטים הטבעיים.

שנית, כדי להבדיל בין החי ובין החומר האי־אורגאני, יכול המבוגר להשתמש בעיקרון האינרציה. הואיל וגוף ללא רוח־חיים נע רק כתגובה על השפעה חיצונית, הרי השכל מחייב, שיצור חי יוצר תנועות. אולם הבחנה זו היא, כמובן, מאוחרת יותר, ואין פלא איפוא, כי הילדים הנמצאים בשלב השלישי, אלה המגדירים את החיים כתנועה ספונטאנית, עדיין אינם מסוגלים

להבחין בין התנועה המדומה של השמש, הירח וכו׳, ובין תנועות בעלי־החיים.

בקצרה, כל כמה שננהג בזהירות ונימנע מלהסביר את תשובות הילדים באורח מילולי גרידא, הרי נשארת עובדה לא מפוקפקת, שמחשבת הילד מתחילה בתפיסה של חיים אוניברסאליים בטבע (כלומר שלכל האובייקטים יש רוח־חיים) כהנחתה הראשונה. מנקודת־ראות זו, אין האנימיזם דוקא פרי מיבנה שיכלי של מחשבת הילד, אלא עיקרון פרימיטיבי, ורק על־ידי שורה של מעשי־דיפרנציאציה הדרגתיים הוא בא לכלל הבחנה בין החומר הדומם ובין החי. לפי זה אין הפעילות והפאסיביות, תנועה ספונטאנית ותנועה נרכשת אלא מושגים סמוכים, שהמחשבה מפרידה אותם מן הרצף הפרימיטיבי השורר ביקום, שבו כל דבר נחשב כחי.

המסקנה השניה היא, שאם הילד אינו מבדיל בשלב הפרימיטיבי בין החי והדומם, הרי כל שכן שאינו יכול להבחין בין הפעולה ההכרתית ובין התנועה הלא־הכרתית, או יותר נכון בין פעולות תכליתיות ובין תנועות מיכאניות. ניתן, אולי, לפקפק, אם תשובות הילדים ביחס לתודעת האובייקטים יש בהן משום מחשבה עצמית, אך על כל פנים ודאי הוא, כי ההבחנה בין פעולות תכליתיות ותנועות מיכאניות, לא זו בלבד שאינה טבועה בילד, אלא היא מותנית במצב שכלי מפותח למדי. ואכן שום נסיון ממשי אינו יכול לכפות על הילד את הרעיון, כי האובייקטים אינם פועלים לא לטובתנו ולא לרעתנו, וכי בטבע שולטים רק המקרה והאינרציה. כדי להגיע להשקפה אובייקטיבית זו על האובייקטים, חייב הילד להיות משוחרר מסובייקטיביות ומן האגוצנטריות הטבועה בו. וכבר ראינו בכמה קשיים כרוך הדבר אצל הילד.

בקצרה, במידה שהאנימיזם גורם, שהילד יעניק לאובייקטים תודעה, אין הוא פרי מיבנה שכלי, אלא נובע מן התכונה הפרימיטיבית של המחשבה, המתבטאת בהעדר מוחלט של הבחנה בין הפעולה ההכרתית ובין התנועה המיכאנית. האנימיזם הילדי כרוך מההתחלה במצב פרימיטיבי של אמונה ב ר צ ף התודעה. או יותר נכון, הילד אינו מייחס לאובייקטים ידיעה או תחושה ברורה, אלא מעין מודעות אלמנטארית ורצון — המינימום הדרוש לשם ביצוע הפונקציות הנדרשות על־ידי הטבע. אך דבר זה שהילד מייחס לאובייקטים רצון ומודעות אין פירושו, שהוא רואה אותם בבחינת אנשים חיים, אלא הוא פשוט מערבב תכליתיות ופעילות זו בזו. בדיחה יהודית מספרת, כיצד שני בחורים שנוני־מוח התפלפלו על כך, אימתי רותחים המים. טען האחד, כי המים רותחים ב־100 מעלות. „אך כיצד יודעים המים, שכבר

הגיעו למאה מעלות?" שאל השני. בדיחה זו מסבירה את משמעותו האמיתית של האנימיזם הילדי: אם האובייקטים מגלים פעילות מתמדת, שתועלת בה לאדם, הרי שמחוננים הם, כנראה, בחיי נפש.

אם נצמצם את האנימיזם בממדיו הנכונים בלבד, הרי האנימיזם של הילד כרוך במספר תכונות יסודיות של המחשבה הילדית, העושות אותו סביר יותר בעיני הפסיכולוגים, מאשר אילו היה ערוך בצורה שיטתית ועיונית גרידא. ואכן, שלוש קבוצות של תופעות חשובות מצביעות על התכליתיות האוני־ברסאלית, שהילדים מעניקים לאובייקטים.

ראשית, ידועה הגישה התכליתית של הילד. כשעסקנו בשלב הראשון של התפתחות מושג החיים (פרק 6, קטע א'), ציינו, כי הגדרת האובייקטים בהתאם לתועלתם אופיינית למנטאליות הילד בין גיל 5 ו־8. אשר לתנועות המיכאניות הראה המחקר, כי חוקים טבעיים מוסברים לפי תכליתיותם. להלן נראה, כי תכליתיות זו מוסיפה גוון לכל הפיזיקה — מתח הגופים, תנועת האוויר במשאבה, הפונקציה של האש והקיטור במכונה וכו'. נטייה זו מראה בבירור, באיזו מידה שולטים בעולמו של הילד מושגי המטרה, הן באספקטים הרחבים שלו והן בפרטיו הזעירים.

קבוצת־תופעות שניה, המצביעה על אותן מסקנות, מתקבלת מהתפתחות התשובות בין גיל 3 ו־7. כפי שנאמר כבר („הלשון והחשיבה", פרק 5), אין שאלות ה„למה" סיבתיות או תכליתיות דווקא. הן נמצאות באמצע, בין שתיהן, היינו, הסיבה הממשית, שהילד משתדל לייחס לתופעה היא, לאמיתו של דבר, מטרה, שהיא בעת ובעונה אחת גם סיבה יעילה ומשמשת גם כהצדקת התוצאה הכרוכה בה. במלים אחרות, המטרה היא היוצרת, והסיבה הפיזיקאלית והטעם ההגיוני־מוסרי עדיין מעורבבים זה בזה ומהווים כעין דחף־מניע פסיכולוגי אוניברסאלי.

זהו ההסבר לכך — ודבר זה מביא אותנו לקבוצת־התופעות השלישית — מדוע הילד מתחיל בערבוב הכורח הפיזיקאלי עם הכורח המוסרי. אם העובדות, שהבאנו אותן בקטע הקודם, ואשר עוד יצטברו להלן בצורה ספונטאנית יותר, אינן יכולות להחשב כהוכחה לאנימיזם שיטתי ושלם, הרי יש בהם בכל אופן רמז להנחה, שהילד מייחס לטבע מטרה אוניברסאלית.

אמנם יכול הטוען לטעון, כי שלוש קבוצות העובדות הנ"ל אינן מוכיחות, כי הילד קובע את מקום המטרה, שהוא מדמה לעצמו לגבי אובייקט מסויים, בתוך האובייקט גופו. יכול שמטרה כזו תשכון אצל יוצר האובייקט או היוצרים, כגון האנשים, שהכל נעשה על־ידם. הפרקים הבאים יראו בבירור, כי השקפה ילדית כזו על „ייצוריות" קיימת וכי היא שיטתית כמו האנימיזם

ומניחה, שהטבע „מיוצר" (fabriqué) בידי אדם. אך הבעיה היא, אם הילד רואה תחילה את הדברים כנוצרים בידי אדם, ורק אז הוא מחפש את המטרה הנעוצה בתוך האובייקטים, או, להפך, בראשונה הוא מחפש מטרה לאובייקטים ורק אז הוא משייך מטרות אלה ליוצר (השקפת ה„ייצוריות") או רואה אותן כחבויות בתוך האובייקטים עצמם (אנימיזם). עתה יודעים אנו, כי שאלות ה„למה", שהופעתן חלה בד בבד עם התעוררות הצורך בחיפוש אחר מטרה בכל דבר, מתחילות להתעורר בין גיל 2 ו־3, כלומר בזמן כשההשקפה ה„ייצורית" עדיין לא פותחה באופן שיטתי אצל הילד. מתקבל איפוא על הדעת, כי התהליך במחשבת הילד מתבטא תחילה בחיפוש אחר מטרות ולא במיון האובייקטים, אשר להם הוא מייחס את המטרות. באופן כזה מצביעות שלוש קבוצות העובדות הנ"ל הן על השקפת ה„ייצוריות" והן על אנימיזם.

יתר על כן, יתברר, שבתחילה אין קיים קונפליקט מעין זה בין האנימיזם ובין השקפת ה„ייצוריות", כפי שאפשר היה לשער: הילד הרואה את השמש, למשל, כאילו נוצרה בידי אדם, אין כל סיבה לכך, שלא יראה אותה גם כגוף חי, משל לילד שנולד להוריו.

בסיכום, מיבנה האנימיזם הילדי, או יותר נכון של האנימיזם „הערטי־לאי", — שלא כהשקפות האנימיסטיות השיטתיות יותר, הנוגעות לשמש, לירח וכו', מאופיין בתכונות הבאות:

הטבע מייצג בעיני הילד רצף של חיים, כך שכל אובייקט מחונן בפעילות ובמודעות במידה מסויימת. רצף זה הוא כעין מסכת של תנועות תכליתיות, התלויות פחות או יותר זו בזו, והמכוונות כולן לטובת האדם. בהדרגה מתחיל הילד להבחין במוקדי־כוחות מסויימים בתוך רצף זה, המונעים יותר על ידי פעילות ספונטאנית מאשר מרכזים אחרים. אך הבחנה זו אינה מאריכה ימים. הילד, למשל, מייחס תחילה פעילות אוטונומית לאישיותו שלו, שבכוחה להניע את השמש ואת העננים, אחריי־כן הוא מייחס כוח זה לשמש ולעננים עצמם, הנעים מרצונם, ולאחר־מכן — לרוח, הגורם, שהשמש והעננים ינועו וכו'. מרכז הכוחות מוסט איפוא ממקום למקום. דבר זה מסביר את האופי המעורפל והלא־שיטתי של התשובות המתקבלות בעניין זה מפי הילד. פעילות, תנועה, תנועה ספונטאנית המנוגדת לתנועה מוקנית — שלושה נושאים אלה מצאנו חוזרים ונישנים במחשבת הילדים שנבדקו, המבחינים בהדרגה ובמטרה בתוך הרצף הפרימיטיבי.

ה. מסקנות (המשך): מקורות האנימיזם של הילד.

ריבוֹ העיר, כי „כתוצאה מנטייה אינסטינקטיבית ידועה, אף כי לא מוסברת, מייחסים בני־אדם מטרות, רצון וסיבתיות, הדומים לאלה שלהם, לכל הפעולות והתגובות שמסביב להם, לכל היצורים החיים והאובייקטים הדוממים, שתנועותיהם עשויות להראות כחיות" (עננים, נהרות וכו׳).[1] תופעה זו ניתן לראות „אצל ילדים, פראים, בעלי־חיים (כגון הכלב הנושך את האבן שפגעה בו); אף המבוגר, החוזר לרגע למצבו האינסטינקטיבי, שופך את כעסו על השולחן, שהוא ניגף בו." פרויד[2] מסביר את האנימיזם כנובע מ„השלכה", וכך הוא אומר: „להשליך תפיסות פנימיות על החוץ הרי זה מיכאניזם פרימיטיבי, שתפיסות התחושה שלנו, למשל, נוהגות בו, והוא ממלא חלק עיקרי בתפיסתנו את העולם החיצוני." כלום „נטייה לא מוסברת" זו של ריבוֹ וה„מיכאניזם הפרימיטיבי" של פרויד הם באמת בלתי־מוסברים? או שבעיה זו בלתי מוסברת משום שנוסחה לא כהלכה, וזאת משום שהנחות מסויימות, הנוגעות לגבול שבין ה„אני" והעולם החיצון, הן העושות להכרחי את הרעיון על ה„השלכה" של התכנים הפנימיים?

ואכן, לפי אסכולה פסיכולוגית מסויימת, תודעת ה„אני" נובעת קודם־כל מן התחושה הישירה של משהו פנימי: לפי מאֶן דה בּירַאן — תחושת המאמץ, לפי ריבו — סכום התחושות הקינאֶסתטיות וכו׳. וכך מתפתחת תודעת ה„אני" באורח בלתי־תלוי בתודעת העולם החיצון. כדי להסביר את העובדה, שהמחשבה מעניקה לאובייקטים חיים, מטרה, כוחות, מסתייעים איפוא ב„השלכה". אכן, מנוסחת במונחים אלה, הבעיה היא לא מוסברת. מדוע חייבים אנו ל„השליך", במקום לראות את הדברים כמות שהם? ואם אנו רק נופלים קרבן להקבלה מטעה בין האובייקטים ובין ה„אני", מדוע קבועה הקבלה זו בצורה יציבה כזו, שלא הנסיון ולא הזמן אינם מסוגלים להוציאנו מכלל טעות?

מוטב איפוא שנחזור להיפותיזה, שאליה הגענו אגב מחקר היחסים בין ה„אני" ובין העולם החיצון. אם נשוב לנקודת־המוצא בהתפתחות המחשבה, נמצא שם תודעה קמאית, שאינה מסוגלת להבחין בין ה„אני" ובין האוב־ייקטים. שני סוגי גורמים משתתפים ביצירת תודעה זו. קודם־כל הגורמים הביולוגיים או האינדיבידואליים, המפקחים על היחסים בין האורגאניזם ובין סביבתו. לפי כל ההוכחות, אי־אפשר להפריד בתגובה ביולוגית כלשהי בין האורגאניזם ובין סביבתו. ההסתגלות השכלית והמוטורית, שהראשונה נגזרת

[1] L'évolution des idées générales, p. 206

[2] „טוטם וטאבו".

ממנה, אינן יוצאות מכלל זה. המציאות היא מערכה מורכבת של חילופים הדדיים וזרמים משלימים, כשהראשונים נובעים מהסתגלות האובייקטים לאורגאניזם, והאחרים — מהסתגלות האורגאניזם לעובדות שבסביבתו. החלק המהותי ביותר בספרו של ברגסון „החומר והזכרון" הוא, כי התפיסה מקומה באובייקט כמו בשכל, הואיל וקיימת רציפות שלמה בין דחף־השכל ובין תנועות האובייקט. וכך אין קיימים בראשונה לא „אני" ולא עולם חיצון, אלא רצף שלם אחד. גם הגורמים החברתיים מביאים לאותה תוצאה: למן פעולותיו הקדומות ביותר מתחנך התינוק באוירה חברתית, באופן שהוריו, ביחוד האֵם, מתערבים בכל פעולותיו (הנקה, תפיסת חפצים, לשון) ובכל חיי הרגש שלו. מנקודת־ראות זאת, מהווה כל פעולה חלק מן ההקשר, כך שתודעת ה„אני" אינה מלווה את הילד בתנועותיו הראשונות באורח טבוע מלידה, אלא היא מתגלית בהדרגה כפונקציה של המגעים, שהילד מתנסה בהם בהתנהגותו של הזולת. וכך מביאים הגורמים החברתיים הביולוגיים בתחילת החיים הנפשיים של הילד להעדר הבחנה בין העולם וה„אני", ומכאן תחושות ה„סמיכות" והמנטאליות המאגית.

אם זוהי נקודת־המוצא של התודעה הילדית, נוכל על־נקלה להבין את מקורות האנימיזם. ואכן ארבע קבוצות של סיבות נפגשות בראשית האני־מיזם — שתיים שמקורן בפרט ושתיים — בסביבה החברתית.

של הפרט הן כלהלן: ראשית, הילד אינו מפריד בין התכנים של התודעה הפרימיטיבית; שכן הואיל ומושגי הפעילות והמטרה וכו' קשורים יחד עד שההפרדה ההדרגתית של מושגיו מביאה את הילד להבחנה בין פעולות תכליתיות ובין פעולות לא תכליתיות, הרי שהעולם נראה עד אז לגבי התודעה הפרימיטיבית כשלימות רצופה אחת, נפשית ופיזית בעת ובעונה אחת. שנית, מחמת האינטרוייקציה, מעניק הילד לאובייקטים תחושות שוות־ערך לאלה שהוא עצמו מתנסה בהן בנסיבות דומות.

לפני שננתח שני גורמים אלה, יש להבחין בין שני סוגי נטיות אנימיסטיות, שנתגלו אצל הילדים הנבדקים. בשם אנימיזם כולל נכנה את הנטייה הכללית של הילדים לערבב את החי עם הדומם, היינו את המצב שתואר בקטע הקודם (קטע ד'), ואילו בשם אנימיזם שיטתי נכנה את הסכום הכללי של השקפות אנימיסטיות מפורשות אצל הילד, שהמובהקת בהן היא האמונה, שהשמש והירח מלווים אותו (קטע ב'). נראה, כי האנימיזם המעורפל, מקורו בדרך כלל, באי־הפרדה בין הפנימי והחיצוני ואילו האנימיזם השיטתי — באינ־טרוייקציה. אך אין צורך לומר, כי סכימה כזו היא פשטנית מדי ומן הראוי לצרף לה הבחנות רבות יותר.

ועכשיו ננסה להגדיר את התפקיד שממלאת אי־ההפרדה. מחקר הריאליזם של הילד (פרקים 1—4) הראה, כי יסודות מסויימים, האחד סובייקטיבי והשאר אובייקטיביים, אינם ניתנים להפרדה במחשבת הילד, אף כי הם נראים בעינינו כבלתי־תלויים זה בזה. מחקר זה אמנם עסק בשמות ובאוב־ייקטים הנקראים בשמות, במחשבה ובדברים הנחשבים וכו׳, אך הוא הדין גם לגבי תנועה וחיים: כל תנועה חיצונית נחשבת כתכליתית בהכרח. וכיוצא בהם בדרך כלל, הפעילות, וכן התודעה: כל פעילות נחשבת כהכרתית בהכרח. וכך גם מכיר כל אובייקט את עצמו, יודע היכן מקומו ואילו תכונות לו וכו׳. בקצרה, הריאליזם הילדי מוכיח, כי המחשבה מתקדמת מאי־הפרדה להפרדה, וכי ההתפתחות הרוחנית אינה מתבטאת כדוגמת אסוציאציות הבאות בזו אחר זו. האנימיזם המעורפל הוא איפוא עובדה ראשונית בתודעת הילד.

קיים אמנם הבדל בין הריאליזם ממש (כגון הריאליזם השמני וכו׳) ובין אי־ההפרדה, שממנה נובע האנימיזם. הריאליזם הוא בעצם מעין אי־הפרדה ר א ש ו נ י ת: כלומר הוא מתבטא בהעברת תכונות אופייניות, השייכות, למעשה, למחשבת הילד, על האובייקטים, אלא שעדיין אין הוא יודע שהן שייכות לו (כגון שמות). אולם אי־ההפרדה המאפיינת את האנימיזם היא, לעומת זאת, א י ־ ה פ ר ד ה מ ש נ י ת, המתבטאת בייחוס תכונות לאוב־ייקטים, הדומות לאלה שהילד מייחס לעצמו — כגון תודעה, רצון וכו׳. כלום תופעה של השלכה כאן? ודאי שלא. מה שאי־ההפרדה המשנית מוסיפה לאי־ההפרדה הראשונית הוא פשוט היסוד המאַחד בתפיסת אובייקט מיוחד, כלומר, היא מחברת קבוצות של תכונות ליחידות אינדיבידואליות. אולם סימן־ההיכר של מחשבה ריאליסטית — וכאן טמונה אי־ההפרדה — הוא תפיסת האובייקט בקאטגוריות, המערבבות יחד מושגים אובייקטיביים וסוב־ייקטיביים וראייתם כבלתי ניתנים להפרדה; וכך, למשל, במקום לראות את השמש כאובייקט מאיר, חם, המחונן בתנועה, רואה אותה המחשבה הריא־ליסטית של הילד כאובייקט, היודע שהוא מאיר, המחמם אותנו בכוונת־מכוון והנע בהתאם לצרכי חייו הוא.

בכל התשובות שקיבלנו ביחס להענקת תודעה לאובייקטים ולמושג „חיים״, בולטת הקביעה המפורשת, כי כל פעילות היא הכרתית וכל תנועה ספונטאנית. כאשר שי טוען, כי העננים יודעים שהם נעים „מ פ נ י ש ה ם ע ו ש י ם א ת ה ר ו ח״, וכאשר רוֹס אומר, שהרוח היא הכרתית „מ פ נ י ש ה י א ה י א ה נ ו ש ב ת״ וכו׳, הרי ניכרת בדבריהם זהות ברורה של „עשייה״ עם „ידיעת העשייה״. זהו אנימיזם הבא מחמת העדר אי־הפרדה.

אך מדוע אי־הפרדה זו שבמושגים מאריכה ימים כל־כך? די לסקור באיזה אופן פועלת אי־הפרדה זו בשביל להבין, כי ביצועה אינו פשוט ואינו ספונטאני. מנסיון חיים אין הילד למד, שהתנועה אינה תכליתית או שהפעולה אינה הכרתית. כושר ההפרדה אינו צומח מהתרחבות ידיעותיו או מהבנה מפותחת יותר את הנסיבות או מעריכת ניסויים, אלא משינוי יסודי בהרגלי המחשבה. רק התפתחות איכותית של מחשבת הילד עשויה להביא אותו לנטישת האנימיזם.

כיצד ניתן להסביר שינוי זה במחשבת הילד? ההפרדה במושגים עשויה לבוא רק כתוצאה מכך, שהילד נעשה יותר ויותר מודע לעצמו ולמחשבתו. אשר לריאליזם הכרוך בשמות וכו׳, כבר נסינו להוכיח, שגילוי תכונתם הסמלית, ועל כן האנושית, של השמות, מביאה את הילד להפריד תחילה בין השם ובין האובייקט הנקרא בשם, ואחרי־כן — בין הפנימי והחיצוני, ולבסוף — בין הצד הנפשי ובין הצד הפיזי. הצטמקותן ההדרגתית של אמונותיו האנימיסטיות עוברת אף היא תהליך דומה. ככל שאישיותו של הילד נעשית לו מודעת יותר, הוא מסרב לייחס לאובייקטים אישיות משלהם. ככל שהוא מכיר בפעילותו הסובייקטיבית ובתחומה הנרחב, הוא מסרב להעניק תודעה עצמית לאובייקטים. אם לגבי הפראים טען טיילור, כי גילוי קיומה של המחשבה מוליד אצלם את האנימיזם, הרי לא כן אצל הילדים — אי־הכרת הצד הנפשי שבתוכם מביא אותם להענקת רוח־חיים לאובייקטים דוממים, ואילו גילוי העובדה של סובייקט חושב הוא שגורם לנטישת האנימיזם על־ידם. בקצרה, הפרדת המושגים באה כתוצאה מצמיחת תודעת ה„אני".

הסבר זה מוכח על־ידי עובדות, שאינן מוגבלות לאלה שאספנו בנושא הריאליזם של הילד. עד גיל 11—12 עדיין מצויות תופעות, המרמזות על מה שאירע, כנראה, בשנים הקודמות: זהו הקושי בהכרת עצמנו. ועובדה היא, שככל שהילד נתון פחות להסתכלות עצמית, כן הוא נופל יותר קרבן לאשלייה שהוא מכיר, כביכול, את עצמו כראוי. הדוגמאות הבאות מראות זאת בבירור:

בין המשפטים חסרי־המשמעות, שבאלארד (Balard) מציע כמיבחנים, מצוי המשפט הבא: „אינני יהיר, הואיל ואינני חושב את עצמי אפילו חכם כדי מחצית מכפי שאני במציאות". הצענו משפט זה לילדים אינטליגנטיים במיוחד בין גיל 11—13. כאשר הילדים הבינו את המשפט, היתה התשובה דומה בכל המקרים, היינו שחוסר־השחר טמון בכך, שאתה חושב את עצמך חכם פחות מכפי שאתה באמת. ממה נפשך, טוען הילד, אם אתה חכם, הרי אתה יודע שאתה כזה; ואם אתה חושב את עצמך חכם למחצה מכפי שאתה באמת, הרי זה מפני שאתה חכם כדי מחצית וכו׳. אתה יודע מה שהינך, אתה

מוכרח לדעת את עצמך וכו׳. הנקודה העיקרית בכל התשובות האלה היתה, בקצרה, שאי־אפשר לאדם לטפח אשליות לגבי ה„אני" של עצמו.

דברים אלה עשויים לשמש רק כרמז, אך הם בעלי־משמעות. כולנו יודעים, שיש לנו אשליות ביחס לעצמנו, וכי ידיעת עצמנו היא הקשה שבידיעות. את זאת אין הילד יודע. הוא סבור, כי הוא יודע את עצמו, וככל שהוא יודע פחות על עצמו, כן הוא מאמין יותר בכך. אולם, אם כך הוא הדבר עד גיל 11—12, הרי קל לשער, מהי תודעת ה„אני" בחמש השנים הראשונות — הילד מניח אז בוודאי, כי הוא יודע כל דבר המתרחש בתוכו, ואין לו כל מושג על פעולה אי־הכרתית או אי־רצונית. רק על־ידי שורה של נסיונות בתחום החברתי או הבין־אישי, הגורמים לכך שיבין, כי התנהגותו של הזולת אינה בהכרח נבונה תמיד או מכוונת, וכי אפשר שאדם יפעל תחת השפעת אילוזיות מוזרות — רק אז נוצרות במחשבתו תפיסות לא־סבירות, כגון שקיימת תנועה ללא רצון או חיים ללא תודעה. בכך אין אנו רומזים, כמובן, כי היעלמות האנימיזם קשורה בהכרח בהופעת הרעיון, כי מצויים מצבים פסיכולוגיים אי־הכרתיים. אנו פשוט סבורים, כי ההפרדה בין מושגים רוחניים־למחצה ופיזיים־למחצה, או במלים אחרות ה„דפרסונאליזאציה" של המציאות, קשורה בצמיחת התודעה העצמית. כל עוד אין הילד מוכשר להסתכלות עצמית, הוא מניח, כי הוא מכיר את עצמו היטב ומאמין, כי אובייקטים אחרים הם מודעי־עצמותם. והיפוכו של דבר, כשהילד מתחיל להבין, כי ה„אני" שלו קשור במערכת שלמה של סוגי פעילות שונים, מן הפעולה הרצונית הנעשית במחשבה תחילה, עד הפעולה הלא־רצונית והלא־מודעת.

בקצרה, האנימיזם, או לפחות האנימיזם הכולל והבלתי־מוגדר, נובע מאי־ההפרדה של המושגים הפרימיטיביים, ורק צמיחת הידיעה העצמית (הבאה כתוצאה מיחסים חברתיים הדדיים ועריכת השוואות עם הזולת) עשויה לסייע להפרדת מושגים אלה. אולם אם נרצה להסביר כך את האנימיזם, הרי זה כאילו החלפנו בקביעה סתמית את מושג „ההשלכה", רעיון המסַפק, לפחות, משהו בדומה להסבר. ואכן, כל עוד הפסיכולוגיה תלושה מן הביו־לוגיה, והעולם נחשב כבלתי־תלוי במחשבה, המסתגלת אליו, הרי זה נכון וסביר. אולם אם אנו מחפשים בביולוגיה את שורשי הפעילות הרוחנית וקובעים את המחשבה בהקשרה האמיתי על־ידי שאנו מתחילים מיחס האורגאניזם לסביבתו, הרי נראה, כי הרעיון הסתום „השלכה", היינו של העברת תכני־תודעה פנימיים על העולם החיצון, מקורו בשימוש הלא נכון והאונטולוגי של המושגים „פנים" ו„חוץ". המציאות הביולוגית כל עיקרה

הטמעת הסביבה על־ידי האורגאניזם והפיכת האורגאניזם לפונקציה של הסביבה. זהו התמד של תמורות. לשם כך יש להניח, כמובן, קיומם של קוטב פנימי וחיצוני, השרויים, בכל זאת, ביחס של שיווי־משקל מתמיד ובתלות טבעית הדדית. זוהי המציאות, שממנה נוטל המישכל בהדרגה את המושגים של „אני" ועולם חיצון. אבל באומרנו, שבתחילה מעורבים ה„אני" והעולם יחד, הרי זה כאילו החלפנו את רעיון ה„השלכה" הבלתי־מוסברת של ה„אני" על האובייקטים, ברעיון הטמעת העולם החיצון על־ידי ה„אני", הטמעה המתמידה, ללא ספק, לצד הטמיעה הביולוגית עצמה.

אולם אי־הפרדת המושגים כוחה יפה רק לגבי האנימיזם הכולל. השקפות שיטתיות מסויימות, כגון שהעננים והשמש מלווים אותנו ומתעניינים במע־שינו וכו', משקפות, כנראה, התערבותם של גורמים אחרים. כאן עלינו להשתמש במונח אינטרוייקציה, כלומר הנטייה למקם אצל הזולת או באוב־ייקטים את הרגשות, שאנו מתנסים בהם תוך מגעינו אתם.

עקרון האינטרוייקציה הוא ברור למדי. כל דבר המתנגד ל„אני" או מציית לו, נחשב כמחונן בפעילות מיוחדת, כמו זו של ה„אני", המצווה או המנסה להתגבר על התנגדות. וכך, למשל, תודעת המאמץ מניחה את קיומו של כוח באובייקט המתנגד. תודעת המישאלה מניחה קיומה של מטרה במכשול, תודעת הכאב מניחה קיומו של רצון רע באובייקט הגורם לכאב וכו'.

סיבת האינטרוייקציה נעוצה ודאי באגוצנטריות, היינו בנטייה להאמין כי הכל חג סביב ה„אני". להשתחרר מן האגוצנטריות, כלומר להגיע להשקפה לא־אישית על הדברים, הרי זה להיפטר מן האינטרוייקציה. המקרים הבאים מדגימים בבירור את המיכאניזם הזה. „מי עשה שָׂרֶטה זו?" שאלה נֶל בהצביעה על ידה. „הקיר עשה לי זאת." (נל היתה בת 2;9). או, למשל, הזכרונות הבאים של מישלֶה מימי ילדותו:

„ברחתי, כשראשי נחתך ממש במסגרת החלון. עומד הייתי על כסא ומסתכל למטה, כשפתאום נפל עלי החלון בחבטה. נדהמתי לרגע. השתוממתי כיצד החלון נע מכוח עצמו, כאילו היה יצור אנושי, ואפילו במהירות רבה יותר ממנו. בטוח הייתי שהוא רוצה לגרום לי רע, וזמן רב לא יכולתי לגשת אליו, בלי להרגיש פחד או כעס."[1]

זהו מקרה מן הסוג הפשוט ביותר: אובייקטים, הגורמים כאב או פחד, נחשבים בעיני הילד כאילו עשו זאת בכוונה ברורה, שכן ה„אני" שלהם עדיין אגוצנטרי וכתוצאה מכך בלתי־מסוגל לחרוץ משפט לא־אישי וחסר־פניות.

[1] Michelet, Ma Jeunesse, p. 17

מקרים כאלה מצויים ללא־ספור ואין כל צורך להביא מהם דוגמאות נוספות.

מצד שני, מקרה מיוחד, שיש לתת עליו את הדעת, הוא ילד, המייחס לאובייקטים תנועה בעלת אופי אנתרופוצנטרי, ואינו מבין כי זו אשלייה בלבד, כגון שהוא מאמין, שהשמש והעננים מלווים אותנו בדרכנו. במקרה כגון זה לא זו בלבד שהילד רואה בטעות את תנועתם המדומה כממשית, מתוך שאינו מצליח להבחין בין נקודת־ראות אישית ואובייקטיבית, אלא הוא גם מאמין, שהם מלווים אותו במכוון, ועל־ידי אינטרוייקציה הוא מייחס כל צורה של רגשות אנוש לשמש ולירח.

שתי התצפיות הבאות שייכות, כנראה, לסוג זה:

כל אחד זוכר היטב מימי ילדותו את ההרגשה המוזרה בהסתובבו לאחוריו, כדי לראות אם החפצים עדיין נמצאים במקומם או נעלמו.

בוהן מוסר על שיחה עם ילד בן 5;1: „א ב א, ה א ם כ ל ז ה נ מ צ א ב א מ ת פ ה? — מה פירוש ,כל זה'? — כ ל ה ד ב ר י ם ה א ל ה. ה א ם א נ י י כ ו ל ב א מ ת ל ר א ו ת א ו ת ם? — אתה יכול לראות ולהרגיש אותם. הם תמיד פה. — ל א, ה ם ל א ת מ י ד פ ה, כ א ש ר א נ י מ ס ב מ ה ם א ת ר א ש י, ה ם ל א פ ה. גם כשאתה מסתובב, הם נמצאים באותו מקום. — ה ם כ ו ל ם ח י י ם. ה ם ת מ י ד נ ע י ם ו מ ס ת ל ק י ם מ כ א ן. כ ש א נ י נ מ צ א ק ר ו ב א ל י ה ם, ה ם ק ר ו ב י ם א ל י. — כלום אינם נמצאים תמיד באותו מקום? — ל א, א נ י ר ק ח ו ל ם ע ל י ה ם ו ה ם ב א י ם ל ת ו ך ח ל ו מ י ו י ו צ א י ם מ מ נ ו ש ו ב." ואז עבר הילד לאיטו על פני החדר, נגע בדברים ואמר: „ה ב ט, א י ך ה ם ב א י ם ו מ ס ת ל ק י ם ש ו ב."

שני מקרים אלה מעניינים ביותר. בשניהם רוצה הילד לדעת, אם השינויים שהוא רואה בסביבה הנמצאת בשדה־ראייתו נובעים משינוי מצבו, ועל כן מפעילותו, או אם השינויים נובעים מן הדברים עצמם. כשהוא נוטה לפתרון השני, הריהו אנימיסט. אך אם הוא נוטה לקבל את הראשון, היינו הוא כבר יודע מה חלקו בשינויי הפרספקטיבה המתמידים שבאובייקטים מסביבו, הריהו חדל להיות אנימיסט. שני המקרים מתרחשים בזמן שה„אני" הוא מודע־למחצה לעצמו והוא תוהה איזה חלק ממלאים האובייקטים במיבנה העולם ואיזה חלק — פעילותו. הילד השני עדיין מראה, נוסף לכך, גישה מאגית־למחצה של שיתוף עם הדברים: „הם נמצאים בחלומי."

במקרים אחרונים אלה, וברבים אחרים כיוצא בהם, מופיע האנימיזם

כתוצאה מאגוצנטריות. ה„אני" מכיר את מיגבלותיו למדי ויודע שלא השמש ולא האובייקטים האחרים תלויים במישרין במישאלתו או ברצונו (זוהי הסיבה, שבמקרים אלה כמעט שאין סימן למאגיה), אולם תודעה זו אינה מפותחת עדיין במידה כזו כדי שיבין, כי התנועות המדומות של הדברים אינן אלא אשלייה של הפרספקטיבה שלו.

בקצרה, אינטרוייקציה באה כתוצאה מן הנטייה האגוצנטרית להאמין, שהכל מסתובב סביבנו, והיא מתבטאת בכך שהילד מייחס לאובייקטים כוחות כאלה, החייבים או לציית לו או להתנגד לו.

דומה, כאילו חזרנו שוב לפתרונותיהם של ריבו ופרויד, הרואים את האנימיזם כתוצאה מ„השלכה" פשוטה. אך יודגש במפורש, כי האינטרוייקציה לא תיתכן בלי אי־הפרדה, שכבר עסקנו בה קודם לכן. ניתן לתאר אותה כאי־הפרדה שלישונית (בניגוד לאי־ההפרדה המשנית שנתבררה לעיל), שעניינה הענקת תכונות לאובייקטים לא רק בדומה לאלה השייכות לנו (רוח־חיים ותודעה, דברים שהילד רואה אותם כבלתי נפרדים מן הפעולות או מן התנועה בכלל), אלא גם תכונות אופייניות הפוכות מאלה שלנו, כגון רצון רע (כשאנו פוחדים מהם), ציות, (כשאנו מצווים עליהם), התנגדות מכוונת, (כשאיננו יכולים לצוות עליהם) וכו׳. ואכן אינטרוייקציה לא תיתכן אצל בעל מחשבה לא־ריאליסטית — האבן הפוגעת בילד יכולה להחשב כמרושעת, אם כל פעילות נחשבת כמכוונת וכו׳.

התלות ההדדית של אינטרוייקציה ואי־הפרדה מוכחת בצורה הבהירה ביותר בנסיבות אלה. אי־ההפרדה הפרימיטיבית במושגים, מקורה, כפי שכבר הראינו לעיל, בריאליזם של הילד, כלומר בהעדר כל תודעה עצמית או אי־יכולת להבחין בין הפעילות ובין הסובייקט החושב. אינטרוייקציה, לעומת זאת, קשורה באגוצנטריות, שממנה היא נובעת, ואשר היא מצדה מטפחת אותה. אך דוקא אגוצנטריות זו גורמת לריאליזם — העובדה, שהילד אינו מסוגל להבחין בין החלק שממלאת הפרספקטיבה שלו בתפיסת האובייקטים על־ידו, עושה אותו לריאליסט, שאינו מסוגל להבדיל בין הצד הסובייקטיבי והאובייקטיבי.

התודעה הפרימיטיבית סגורה איפוא במעין מעגל: כדי להפריד את המושגים המסובכים, המערבבים את האובייקטיבי עם הסובייקטיבי, חייבת המחשבה להיות קודם־כל מודעת־עצמה ונבדלת מן האובייקטים, אך כדי להיבדל מן האובייקטים, אסור שתטיל עליהם את התכונות המדומות הנובעות מפרספקטיבה אגוצנטרית. יתר על כן, במידה שה„אני" מודע־עצמו והוא נחלץ מן האגוצנטריות שלו — כתוצאה מחילופי מגע ודברים בין האנשים,

הריהו חדל להעביר רגשות לאובייקטים, ועל־ידי הפרדה של המושגים הפרימיטיביים המבולבלים הוא נעשה מסוגל להינתק מן האנימיזם אפילו מצורתו המעורפלת.

עתה נותר לברר מה הם הגורמים החברתיים, המעודדים את התמדת האנימיזם הילדי. אף כאן ניתן להבחין בין שתי קבוצות משלימות; ראשית, רגשות ה„קשר", שהסביבה החברתית של הילד מעוררת בקרבו, ושנית, החובה המוסרית, המתחזקת בו תודות לחינוך.

הגורם הראשון הוא החשוב ביותר. כפי שכבר ציינו בדיון על מאגיה, לילד, נדמה, שכל פעילותו, למן העריסה ואילך, כרוכה בשנים הראשונות, בפעילות משלימה מצד ההורים, ושהוא מוקף תמיד מחשבות ומעשים המכוונים לטובתו. נראה לו, כאילו כל מטרותיו ומניעיו ידועים היטב לאלה הסובבים אותו ולפי זה הם פועלים. נדמה לו, כי משגיחים עליו ללא הרף, מבינים אותו ומנחשים כל צרכיו. גם לאחר מכן, כאשר הילד מתחיל להחליף מחשבות עם אחיו או ידידיו, נוטה עדיין הוא להאמין, כי כל הגה היוצא מפיו מתקבל באהדה על־ידי הסביבה — עובדה, שכפי שראינו, מונחה ביסוד לשונו האגוצנטרית („לשון ומחשבה", פרקים 1, 3); כלומר, הוא מניח כי מחשבתו מקובלת על הכל, הואיל וטרם ניסה להחלץ מנקודת־ראותו האישית.

מכיוון שכך, הרי תחושת השיתוף וה„סמיכות" עם הכל מטביעה חותמה על אופן ראייתו את העולם. הטבע נראה לו כמאוכלס יצורים רצויים או מרגיזים. בעלי־החיים, כפי שציינו תכופות, גורמים לילד תחושות מסוג זה והוא מתרשם בוודאי, שלעתים הוא מובן על־ידם ולעתים הוא מסביר את עצמו להם.

וכך נהגה נ ל (2;9), שתשובותיה הובאו לעיל, לשוחח תכופות עם בעלי־חיים: „ב ו ק ר ט ו ב, פ ר ה", אמרה לפרה. „בואי הנה, פרה. בואי, פרה". ולחרגול: „תראה, חרגול" — (וכשזה בורח) „למה אתה בורח, חרגול?"

פ י (6) עומדת מול האקווריון ומסתכלת בסלמנדרה: „הו, הביטו, כמה היא מופתעת מן הדג הזה. סלמנדרה, אכלי את הדג!"

דברים אלה נראים כפטפוטים סתם, אך יש לזכור, כי ילדים בגיל 8 עדיין מאמינים, שבעלי־החיים יודעים את שמותיהם (ראה פרק 2, ו'): „האם הדג יודע שקוראים לו דג? — ב ו ו ד א י" (מארט, 8;10).

המקרים שהובאו על־ידי פ ר ו י ד בעניין „חזרה ינקותית לטוטמיזם"[1] ידועים היטב. נסביר עובדות אלה כפי שנסביר, הרי הן מלמדות אותנו שני

[1] „טוטם וטאבו".

דברים. ראשית, שהילד משתף כמה בעלי־חיים בחייו הרוחניים. שנית, בעשותו כך, הוא מייחס להם תפקיד ביחסים השוררים בינו ובין הוריו. למשל, אם התנהג שלא כהלכה, הוא מרגיש, שבעל־החיים יודע על קלקלתו וכו׳.

בדוגמאות, שהובאו על־ידי פרויד, יש בוודאי חלק למחנכים בהופעת ניצני השקפות ואמונות מעין אלו אצל הילד; תמיד נמצאים הורים, המאיי־מים על ילדיהם, שהכלבים והסוסים יכעסו עליהם אם יתנהגו שלא כהלכה וכו׳. אולם נטייתם הספונטאנית־ של הילדים להאמין, בהיותם אחוזי פחד או חרטה, כי כל העולם יודע על המעשה הרע שעשו, היא כה נפוצה, עד שהמקרים, שהובאו על־ידי פרויד, וולף, פרנצי וכו׳ מכילים, כנראה, גרעין של השקפה ספונטאנית.

קרוב לוודאי, שרגשות שיתוף אלה עם בעלי־חיים מועברים סופית על האובייקטים עצמם, וכי עובדה זו מהווה אחד הגורמים של האנימיזם הילדי. דומה, שמצאנו לפחות עקבות לנטייה של הילדים להאמין, שרואים אותם ואף משגיחים עליהם, בתשובות מסויימות שהובאו בקטע ב׳ בפרק זה ביחס לשמש וירח. הירח „מתבונן בנו" אומר גא (8½). השמש נעה, כדי „לשמוע מה אנו מדברים" (ז׳אק, 6). הירח הוא „סקרן" (פור 8;8). השמש „מסתכלת בנו" (פראן 9), וכו׳. כן צויין תכופות, כמה הילדים נבהלים, כשהם רואים את הירח בשוכבם במיטה. „הירח שולח לנו את החלומות שלנו" אומר באַן בן ה־4½. אך משכנע ביחוד המקרה שהובא על־ידי ג׳יימס (ראה פרק 4, ב׳) על החרש־אילם, שמצא קשר בין הירח לחייו המוסריים וראה אותו כאחראי לעונש שהוא מקבל, ולבסוף זיהה אותו עם אמו, שנפטרה מכבר.

אם נטייה זו היא טבעית, הרי הרגשת החובה המוסרית, שהילד רוכש במהלך חינוכו, יש לראותה כגורם מיוחד באנימיזם. כפי שמ. בוֶבה (Bovet) הראה במחקרו המצויין, נובעת הרגשת החובה מן הכבוד שהילד רוחש למלמדו. אולם כפי שהראינו במקום אחר („הלשון והמחשבה", פרק 5) יכול ילד בן 6 לשאול שאלות רבות הנוגעות לכללים ולאיסורים, שעה שאצל ילדים מגיל 2—5 חוזרות השאלות בצורה כזאת: „מדוע עלינו לעשות כך ?" „האם חייבים אנו לעשות זאת ?" — „האם יש לעשות זאת כך ?" וכו׳. דאגה מסוג זה מוסברת על ידי כל המנטאליות של הילד, אף כי היא מקדימה בהרבה את הצורך להסביר את ה„למה" של תופעות כאלה. הכורח הפיזיקאלי מעורבב כאן עם הכורח המוסרי; לחוק הטבעי יש מקור מוסרי, וכוח הטבע נראה כסוג של כפייה, בדומה לזו שמנהיג מטיל על הכפופים לו, או כזו שהמבוגרים מטילים על הילדים. זהו גורם מיוחד של אנימיזם, שהוכח למדי בקטע ג׳ שבפרק זה: לא משום שהילד סבור, כי האובייקטים הם חיים, הם

נראים בעיניו כמצייתים, אלא מפני שהוא סבור, כי הם מצייתים, לכן הוא רואה אותם כחיים.

בקצרה, גורמים מסוג אינדיבידואלי וחברתי (והאחרון הוא התרחבותו של הראשון) נפגשים בעיצוב האנימיזם של הילד והתפתחותו. למען השלימות יש להזכיר גורם נוסף, שאף כי איננו משמש סיבה לאנימיזם, הרי נודעת לו חשיבות רבה לגבי היערכותו השיטתית — הכוונה ללשונם של המבוגרים בסביבת הילד.

ושני טעמים לכך. כפי שמניח מ. באלי (Baly), מפגרת הלשון תמיד בכושר הביטוי שלה. כלומר, כשאנו מדברים בדימויים, אנו נאלצים תמיד להשתמש בצורות ביטוי, שכבר אינן הולמות אותנו. למשל, אנו אומרים „השמש מנסה לפרוץ בעד הערפל", זוהי דרך דיבור אנימיסטית ודינאמית. יתר על כן, היא אינה מביאה בחשבון את המרחק המפריד, למעשה, בין השמש ובין הערפל ומניחה, ששניהם מעורים זה בזה. אין תימה איפוא, שהילד מבין פרסוני־פיקאציות של לשון כפשוטן (כגון, „השמש שוקעת"), ביטויים תכליתיים (כגון „הנהר זורם כדי להגיע אל האגם"), ביטויים אנתרופומורפיים ו„ייצוריים" (כגון „החום מרתיח את המים") („הקיטור מ נ ס ה לברוח") ואפילו ביטויים כמעט־מאגיים (כגון „העננים מ ב ש ר י ם גשם"). לשונם של המבוגרים מספקת תנאים נוחים לטיפוח האנימיזם של הילד, בפרט שהילד מבין, בדרך כלל, את כל המטאפורות כפשוטן — כשאנו אומרים „זרוע שבורה", הרי הילד רואה אותה כאילו היא נופלת ארצה, וילד בן 9, בנו של אחד ממכרינו, כששמע את הביטוי „לך לעזאזל" סבור היה, ש„העזא־זל" או השטן נמצא לא רחוק מאתנו.

אך ברור כי בכל המקרים הללו, אין הלשון מהווה סיבה לאנימיזם של הילד בכלל. יש כאן, כפי שסטֶרן היה סבור,[1] „סמיכות" בין הנטיות הרגרסי־ביות של הלשון ובין מחשבתו הטבעית של הילד. הילד מושפע מן הלשון; הלשון היא ילדותית מעיקרה.

אך בכך לא די. כפי שציין ו. ג'רוזאלם,[2] מוסיפה הלשון עצמה, מלבד דימוייה המיוחדים, „דראמאטיות" למשפטים הפשוטים ביותר. כאשר רוס (9;9) אומר, למשל, שהרוח איננה יודעת מה היא עושה, „מפני שהיא איננה בן־אדם", אך אף־על־פי־כן היא יודעת, שהיא נושבת, „מפני שהיא היא הנושבת", הריהו נוגע, בצורה מעניינת ביותר, בעצם בעייה זו. לומר על הרוח „שהיא היא הנושבת", הרי זה להפוך את הרוח לדבר מה פעיל, חומרי

[1] Die Kindersprache
[2] Die Urteilsfunktion

ומתמיד כאחד. רוס נופל כאן שלוש פעמים קרבן למלים. בביטוי „הרוח נושבת" שבו „הרוח" היא כביכול, בעל רוח־חיים, נקלעת הלשון, למעשה, לחוסר־שחר משולש, בהניחה, ראשית, כי הרוח עשויה להיות בלתי־תלויה מפעולת הנשיבה, כי מצויה רוח שאינה נושבת, וכי הרוח קיימת מחוץ לגילוייה החיצוניים. אך כה טבעי לדבר כך, עד שאנו רואים זאת כדרך ביטוי נכונה. כשאנו אומרים שה„רוח נושבת" אנו באמת מאמינים, ש„היא" נושבת. זהו ההסבר לשיקוליו של רוס. מקרים כאלה מסייעים לדעתו של מאקס מילר, הסבור, שהאנימיזם של הפראים, והדת בכלל, הם „מחלת הלשון". ברי שיש כאן „סמיכות" בין הלשון והמנטאליות, הן אצל הפרימיטיביים והן אצל הילד. המחשבה יוצרת את הלשון, ואחרי כן היא מפגרת מאחוריה, אך הלשון חוזרת למחשבה ומנסה לכלוא אותה.

בסיכום, — ראינו כמה מורכב מוצא האנימיזם. אך יצויין, כי מלבד הגורם המילולי, הרי הגורמים המַתנים את ראשית האנימיזם של הילד, הם, בערך, אלה המתנים את היווצרות הרגשות של „סמיכות" וסיבתיות מאגית. אנימיזם ושיתוף ה„אני" עם העולם הם תופעות משלימות, או יותר נכון, שלבים בלתי־תלויים של אותו תהליך בסיגול המציאות. ניתן להבחין בתהליך זה שלושה שלבים. במשך השלב הראשון מעורבבים ה„אני" והאובייקטים לחלוטין: קיים שיתוף בין הכל ובכל דבר, והמישאלה מסוגלת לבצע פעילות מאגית במציאות. במשך השלב השני, מבחין הילד בין ה„אני" שלו ובין האובייקטים, אך האספקטים הסובייקטיביים עדיין קבועים בתוכם. ה„אני" מוחש עתה בחלקו כמשותף עם האובייקטים ומאמין שהוא מסוגל לפעול עליהם ממרחק, הואיל והוא רואה את הכלים השונים (מלים, תמונות, מחוות וכו'), שבהם הוא חושב על האובייקטים, כבלתי־נפרדים מהם. יתר על כן, האובייקטים הם בעלי רוח־חיים בהחלט, הואיל וה„אני" עדיין לא נבדל כישות בפני עצמה מן האובייקטיבי, הרי שלא חלה עדיין הפרדה במושגים הרוחניים והפיזיים. במשך שלב שני זה משלימים המאגיה והאנימיזם זה את זה. זוהי התקופה, כאשר הילד, המאמין, שהשמש והירח מלווים אותו, מסוגל להסביר עובדה זו הן במונחים של מאגיה („זה אני שמניע אותם") או של אנימיזם („הם שמלווים אותי"). לבסוף, בשלב השלישי, מורגש ה„אני" כנבדל כל־כך מן האובייקטים, שהמחשבה אינה יכולה להיתפס עוד כשוכנת בתוך האובייקטים — הדימויים והמחשבה מקומם עתה בראשו של הילד. המחוות שוב אינם יעילים, וכמוהם המאגיה. אולם, כפי שכבר הראינו (פרק 2, ח'), ההבדל בין הסימן ובין האובייקט המסומן על ידו מופיע לפני ההבחנה בין הפנימי והחיצוני, ובעיקר, לפני ההבחנה בין הרוחני ובין הפיזי. במלים

אחרות, ההבחנה בין ה„אני" ובין האובייקטים עשויה להתקדם הרבה, בלי שההפרדה בין הצורה הסובייקטיבית ובין המושגים האובייקטיביים תגיע למצב של חיסול האנימיזם. במשך שלב שלישי זה נשאר עדיין האנימיזם, שעה שהמאגיה נוטה להיעלם. רגשות „שיתוף" נוטים אף הם לבוא אל קיצם או בכל אופן הם לובשים את הצורה האנימיסטית המושלמת של שיתוף פשוט בין המחשבות וזאת בהתאם לכך, שהילד מוסיף להאמין, כי השמש עדיין בעלת רוח־חיים, לאחר שנטש את הרעיון, כי היא מלווה אותנו, והשמש עדיין מופיעה בעיניו כמעוניינת במעשינו ושוחרת טובתנו. אך דבר זה כרוך בזיקה הדדית מובנת. אין זה עוד „שיתוף" ממש, שכן „סמיכות" חומרית אינה אפשרית עוד. האנימיזם מאריך ימים אחרי המאגיה, ובספקו ראציונאליזאציה למעשי ה„סמיכות" הפרימיטיביים, הוא סופג אותם, והופך למה שנראה להלן במקרים הבאים כשנדון על ה„ייצוריות". לפי שעה יכולים אנו רק להסיק, שבמשך שלב פרימיטיבי זה קיים יחס־גומלין משלים בין המאגיה ובין האנימיזם.

חלק שלישי

ה„ייצוריות”

את המונח „ייצוריות" (artificialism) נטלנו ממחקרו של ברונשוויק על הפיזיקה של אריסטוטלס.[1] לפי ברונשוויק נתמזגו בשיטתו של אריסטוטלס שתי נטיות, מצד אחד ראה באובייקטים מוצרים, המיוצרים בדרך המקבילה לטכניקה האנושית; מצד שני ייחס לאובייקטים כוחות פנימיים ורצונות המצויים אצל יצורים חיים. „אריסטוטלס", אומר מ. ברונשוויק, „מדבר עתים כ פ ס ל ועתים כ ב י ו ל ו ג".[2] לנטייה הראשונה, כלומר זו הרואה את האוב־ייקטים כפרי של מעשה „יצירה" על־טבעיי נתן ברונשוויק את השם „ייצוריות" (artificialism). יתר על כן, ייצוריות זו היא אימאננטית כשם שהיא טראנסצדנטית: לטבע עצמו מיוחסת פעילות יוצרת, כמו למניע אלוהי. ה„ייצוריות" הילדית, לעומת זאת, אינה כה שיטתית, והיא טראנסצדנטית יותר מאשר אימאננטית, כלומר היא מתבטאת יותר בראיית כל האובייקטים כפרי יצירה אנושית, מאשר בייחוס פעילות יוצרת לאובייקטים עצמם. אולם גם כאן, כמו בעניין האנימיזם, אין נודעת חשיבות רבה לשם. אם רק נגדיר בבהירות את ההבדל שבין האנימיזם הילדי ובין האנימיזם היווני, הרי יש יתרון לשימוש באותו מונח עצמו („ייצוריות") בשני המקרים, כדי לציין אותה נטייה, היינו זו המערבבת סיבתיות חומרית עם יצירה אנושית. יתר על כן, הקונפליקט, שברונשוויק רואה בין הדינאמיות האימאננטית של הביולוגיה ובין הדינאמיות הטראנסצדנטית של ה„ייצוריות" בפיזיקה של אריסטוטלס, עשוי אולי, להקביל, במישור מחשבתי נמוך יותר, לשניות המופיעה באנימיזם וב„ייצוריות" של הילד, היינו שהאובייקטים נראים מצד אחד כבעלי רוח־חיים ומצד שני כדברים שנוצרו באורח מלאכותי. הבעיות, שעלינו לעמוד עליהן עתה, הן: האם שניות זו במחשבת הילד היא פרימי־

[1] L. Brunshwick, L'experience humaine et la causalité physique. livres V-VII.

[2] שם, עמ' 140.

טיבית או מקורה בהתפתחות, האם היא יוצרת סתירה כלשהי או שמצוי שלב, הכורך יחד את האנימיזם וה„ייצוריות" ?

אולם ה„ייצוריות" של הילד היא תופעה מורכבת מדי — הן בגילוייה והן במרכיבים הפסיכולוגיים המונחים ביסודה — משאפשר יהיה לשוות למחקר שלנו צורה שיטתית. עלינו לדון בה יותר בדרך אנאליטית מאשר בדרך סינתטית, כלומר שומה עלינו יותר לחקור בזה אחר זה את ההסברים שהילדים נותנים לגבי מקור השמש והירח, השמים, הנהרות, ההרים וכו', מאשר לעקוב אחר השלבים השונים של תולדות ה„ייצוריות". יתר על כן, לשיטה שאנו נוקטים בה, נודעים יתרונות מסויימים בכך, שהיא אינה מבוססת על משפט קדום ביחס להומוגניות של המושגים ה„ייצוריים" ובעיקר ביחס לסינכרוניות (חד־עתיות) שלהם.

נוסף על כך, מחובתנו להבהיר, כי נעסוק כאן רק בדעות הילד ביחס למקור האובייקטים הנ"ל ולא בדעותיו על פעילותם וסיבות תנועתם. בעיות אלה מהווים נושא לחיבור אחר (Causulité Physique) שלנו.

ולבסוף, עלינו להכיר טובה לסולי, על שהדגיש את קיומה וחשיבותה של ה„ייצוריות" הילדית. לפי דבריו „צורת המקור היחיד, המקובלת באורח ממשי על החושב־זוטא שלנו, היא היווצרותם של הדברים."[1]

[1] Sully, Studies of Childhood pp. 97, 127.

פרק 8

מקור השמש והירח

אפשר שיהא זה תמוה, אם נשאל את הילדים מניין באו השמש, הירח והכוכבים. ואמנם זמן רב לא עלה כלל בדעתנו להציג שאלות מעין אלה לילדים. ואף כשהחלטנו לעשות זאת, עדיין היססנו, פן יחשבו הילדים שאנו מהתלים להם. אולם, בדיעבד, לא נראתה כמעט אף שאלה אחת שלנו כמחוסרת־שחר בעיני הילדים. השאלה מניין באה השמש לא נראתה תמוהה בעיניהם יותר משאלות אחרות על נהרות, עננים או עשן. הדבר עלול אמנם לעורר חשד, שהילדים חמדו לצון לפסיכולוגים, וכי לא היה כל קשר בין תשובותיהם ובין מחשבתם הממשית והספונטאנית. אך דומה, שהמיבחנים המובאים להלן מוכיחים ברורות, כי הדבר אינו כך, וכי יש בתשובותיהם עֵדות לספונטאניות ממש. שאלות הילדים מגלות התעניינות ממשית בשמש ובירח, ועצם הצורה, בה הם מציגים את שאלותיהם, מצביעה על הפתרון, שהם עצמם נוטים לקבל. נקודה זו מן הראוי לבדוק כאן בקצרה, הואיל וחשוב מאוד לא לפגוע בנטיות הטבעיות של הילד על־ידי מיבחנים לא מתאימים.

די לסקור רשימת שאלות, שהציגו ילדים בני גיל 3—5, בשביל למצוא דוגמאות מעין אלה: פראן (2;5) שאל: „מי עשה את השמש?" עצם צורת השאלה היא „ייצורית". סטנלי הוֹל ציטט את השאלות הבאות: בגיל 5: „מדוע יש שם ירח?" בגיל 3½: „מי עושה שהשמש תאיר?" „מי הוא הקובע את הכוכבים בשמים בלילה?" בגיל 5: „מי עושה שהכוכבים ינצנצו?"

יתר על כן, העניין הספונטאני בשלבי הירח, שנציין להבא, קשור אף הוא ל„ייצוריות". בגיל 5 שואל ילד: „מדוע אין הירח עגול עתה כמו שהוא לפעמים?" בגיל 9: „מדוע אין לירח תמיד אותה צורה? מדוע הוא לפעמים גדול ולפעמים קטן?" וכן „ממה עשוי הירח?".

מן השאלות האלה ברור למדי, כי מצוייה כאן נטיה לראות את השמש והירח כ„עשויים" על־ידי מישהו ולמצוא סיבה התחלית לפעילותם. דבר זה ניכר יפה גם בדוגמה הבאה:

ד׳אָסטרלה, אחד החרשים־אילמים, שצוטטו על־ידי ג׳יימס (פרק 6, ו׳), מספר, שהוא חשב בילדותו שהשמש היא כדור של אש. תחילה היה סבור, כי יש הרבה שמשות, אחת לכל יום. הוא לא הבין כיצד הן עולות או שוקעות. ערב אחד נזדמן לו לראות ילדים, הזורקים ותופסים כדורים מאירים טבולים בשמן. דבר זה העלה על דעתו את השמש והוא בא לכלל מסקנה, שגם את השמש זורקים ותופסים בצורה זו. אך מי הוא הזורק והתופס? ואז הניח, שמאחורי ההרים (העיר סאן פראנציסקו מוקפת הרים) מסתתר איזה איש חזק מאוד. השמש הוא כדור של אש, שהוא משחק בה, זורק אותה כל בוקר למרומי השמים ותופס אותה כל ערב. הוא היה סבור, שאלוהים (כלומר, האיש החזק ההוא) מדליק את הכוכבים לצרכיו, כשם שאנו מדליקים את הגאז.

אם נתעלם מן הצורה ההגיונית, שבה מוסר ד׳אָסטרלה את זכרונותיו, הרי הם תואמים להפליא את התשובות שבמקרים הבאים. ואכן, מה שמוטל עלינו לעשות, הוא, להציג לילדים שאלות, התואמות במידה מסויימת כמה מן השאלות הספונטאניות שהם שואלים בעצמם. אולם כדי שהתוצאות תהיינה משכנעות, עלינו לעשות עוד משהו. אנו חייבים לראות בתשובות, הניתנות על שאלותינו בגילים שונים, התפתחות רצופה, התפתחות החייבת להתרחש לפי דירוג מסויים. ואמנם על כך אנו למדים מן התשובות.

בהתפתחות המושגים, הנוגעים למקור השמש והירח, ניתן להבחין שלושה שלבים ברורים פחות או יותר. במשך השלב הראשון סבור הילד, כי הם עשויים בידי אדם (או בידי שמים, אך אנו ניווכח, כי, למעשה, זה היינו־הך). במשך השלב השני רווח אצלם הרעיון, כי השמש והירח טבעיים־למחצה ועשויים־למחצה על־ידי מישהו; הם תוצאה של התעבות העננים, אך העננים עצמם מקורם מארובות הבתים או מעשן העשוי בידי אדם. ולבסוף, במשך השלב השלישי, מגיע הילד לדעה, כי אין כל קשר בין מעשי האדם ובין מקור השמש. הילד ממציא מקור טבעי (התעבות האוויר, העננים וכו׳), או, לעתים נדירות יותר, מסרב להרהר בנושא זה, הואיל והוא קשה מדי לגביו.

א. דוגמה פרימיטיבית של השלב הראשון.

אחד המקרים מאירי־העיניים הוא של רוי, שכמה סממנים פרימיטיביים בתשובותיו מעידים היטב על הקשר המקורי בין האנימיזם ובין ה„ייצוריות״. נביא אותו כאן במלואו:

רוי (6;0): „איך התחילה השמש? — כשהתחילו החיים. האם היתה השמש קיימת מאז ומעולם? — לא. איך התחילה? — מפני שידעה שהתחילו החיים. ממה היא עשויה? — מאש. אך כיצד? — מפני שהיתה שם אש. מהיכן באה האש? — מן השמים. איך נוצרה האש בשמים? — היא הודלקה בגפרור. כיצד הגיע שם הגפרור? — אלוהים זרק אותו". ולאחר רגע שאלנו: „מה הם החיים? — זה כשמישהו חי. איך מתחילים החיים? — כשאנו מתחילים לחיות".

אחרי הפסקה קצרה שאלנו את רוי בקשר לארבעה חלקי הירח. אמר רוי: „הירח נעשה לגוש אחד. כיצד? — מפני שהוא גדול. כיצד גדל הירח? — הוא נעשה גדול יותר. איך זה קורה? — מפני שגם אנו גדלים. מה עושה אותו לגדול יותר? — העננים (רוי אמר קודם־לכן, שהעננים חותכים את הירח ועושים אותו לחצי־ירח). מה הם עושים? — הם עוזרים לו לגדול. כיצד התחיל הירח — כשהתחלנו לחיות. האם הירח חי? — לא... כן. מדוע? — מפני שאנו חיים. איך הוא נוצר? — מפני שאנו נוצרנו. וזה מה שגורם לירח לגדול? — כן. איך? ... מדוע? — העננים עשו אותו גדול יותר. האם השמש חיה? — כן. מדוע? — מפני שאנו חיים. האם היא יודעת מתי יום? — כן. איך? — היא יכולה לראות כי בחוץ יום."

שלושה שבועות לאחר־מכן נזדמן לנו שוב לשוחח עם רוי והיינו בטוחים, ששכח את תשובותיו הקודמות. „איך התחילה השמש? — מאש. מניין באה האש? — מגפרור. איך נעשתה השמש גדולה? — מפני שאנו נעשינו גדולים. מי עושה את השמש לגדולה? — העננים. ואו־תנו? — אנו גדלים, מפני שאנו אוכלים. האם השמש אוכלת? — לא. איך עושים העננים את השמש לגדולה? — מפני שגם העננים נעשים גדולים יותר.[1] וכיצד התחיל הירח? — אף הוא מן האש. כיצד הוא גדל? — כמו שאנו גדלים. מדוע הוא גדל? — מפני שהעננים עושים אותו גדול יותר. איך? — מפני

[1] כדי להבין את תשובותיו של רוי, יצויין, שבשיחות אחרות אמר רוי, כי:
א. העננים עושים את הרוח, ולהפך (פרק 9, ז'; 1, Causalité Physique).
ב. אנו בעצמנו מלאים רוח, ויש לזה איזו שייכות לעננים; הרוח עושה אותנו גדולים יותר (שם).
ג. במקורה באה הרוח מן האנשים: „מישהו נושף בפיו" (שם). אפשר למצוא כאן מערכת „סמיכויות".

שגם הם נעשים גדולים יותר. לולא היו העננים, היה הירח גדל?
— לא... כן. הוא היה מסוגל לגדול בין כך ובין כך, בדיוק כמונו."

תשובות אלה ראויות למחקר מדוקדק, שכּן הן מראות בבירור, כיצד ה„ייצוריות" והאנימיזם מתעוררים בעת־ובעונה אחת מתוך ה„סמיכויות" הפרימיטיביות, שהילד קובע בין האובייקטים והאדם.

למעשה, מצויות במחשבתו של רוי שלוש נטיות: א) נטייה ייצורית: השמש והירח נוצרו בידי אדם. מקורם בלהבת הגפרור; ב) נטייה אנימיסטית: השמש והירח הם בעלי רוח־חיים, הם יודעים מתי יום ומתי לילה ומה אנו עושים וכו'; ג) נטייה לקבוע יחסי „סמיכות" ביניהם ובינינו: הם גדלים מפני שאנו גדלים, הם מתחילים לחיות, „מפני שאנו נוצרנו", וכו'. ננסה להגדיר באיזו מידה נטיות אלה פרימי־טיביות ומה הם היחסים הקיימים ביניהן.

קודם־כל ברור, שהמיתוס הייצורי, אשר לפיו נוצרו השמש והירח מלהבת הגפרור, אינו כה פרימיטיבי כמו תחושת ה„קשר" בין השמש והירח ובין יצורי אנוש: המיתוס הוא הנובע מרגשות אלה, ולא להפך. ואכן, מיתוס זה הוא פרי מאמץ של המצאה. רוי גילה את המיתוס, כאשר נאלץ להגדיר מה הם מקורות השמש והירח, אך מחשבתו הספונטאנית הסתפקה ביחס מעורפל יותר בין השמש ובין האדם. יחס זה אין פירושו אלא זאת, שהיווצרות האדם גררה אחריה פעילות דומה בשמש ובירח. אין זאת אומרת, שהשמש נוצרה ממש בידי אדם, אלא שקיימת „סמיכות" ביניהם, ורק כאשר רוי נתבקש להגדיר ביתר דיוק „סמיכות" זו מהי, פנה להסבר „ייצורי" ברור, היינו למיתוס על היווצרותם בידי אדם.

והוא הדין לגבי האנימיזם. לפי השקפותיו של רוי, הירח והשמש „גדלים", הם בעלי תודעה, רוח־חיים וכו'. אך אין סיבה להניח, שאנימיזם זה קודם לרגשי ה„סמיכות" אצל רוי; השמש והירח גדלים מפני שאנו גדלים, הם חיים מפני שאנו חיים וכו'. היחסים בין אנימיזם ובין ה„סמיכות" כבר הובהרו למדי בפרקים הקודמים ואין צורך לחזור אליהם. מושג ה„סמיכות" מביא לאנימיזם והוא קודם לו בדרך הטבע, אף כי האנימיזם עשוי לאחר־מכן לחזק ולבסס את תחושות ה„סמיכות".

דומה, שתחושות ה„סמיכות" (או ה„קשר") של רוי מונחים ביסוד גילויים אחרים של מחשבתו. אך מה הן תחושות „סמיכות" אלה? לומר, שהירח גדל „מפני שאנו גדלים", שהוא בעל רוח־חיים „מפני שאנו חיים", הרי זה אומר להשתמש בנוסחאות, המבטאות, לכאורה, דימויים או השוואות פשוטים,

ללא כל הסבר סיבתי. במידה שהדבר נוגע לרוי, הרי זה גם שיגרת־לשון, שהוא נוקט בה בתשובותיו על שאלות אחרות, כגון שהרוח ממשיכה לנוע „מפני שאנו ממשיכים ללכת", וכי השמש אינה מנסה להיעלם „מפני שגם אנו איננו מנסים לעשות זאת." אך הדיון באמונת הילדים, שהשמש והירח מלווים אותם בדרכנו, כבר הראה ברורות למדי (פרק 7, ב'), כי גוף שמימי הנע „כאשר אנו נעים", עושה זאת, לדעתם, בגלל תנועתנו אנו. יתר על כן, כאשר רוי טוען, כי הירח התחיל להיות „מפני שאנו התחלנו לחיות" וכי „זהו שגורם שהירח יגדל יותר", או כשהוא מכריז, שגם בלי עזרת העננים היה הירח גדל בגללנו, הרי דומה, שיש כאן לא רק היקש בלבד אלא קשר סיבתי ממש. ייתכן שיש גם משום היקש בשיקוליו, אך רק באותה מידה שהיקשים וסיבתיות מעורבים תמיד אצל ילדים, השרויים עדיין בשלב „קדם־סיבתי", היינו כאשר הצד ההגיוני או המוסרי מעורבבים אצלם בצד הפיזי.

אפשר שניתן להסביר את תחושות ה„סמיכות", שנתעוררו אצלו בשל השאלות על השמש והירח כלהלן: כאשר רוי אומר, שהשמש והירח התחילו להתקיים „כאשר החלו החיים" ו„מפני שאנו התחלנו לחיות", הרי דומה, שהוא חושב במונחים מעורפלים על מקור התינוקות, וכי מושגיו על מקור האובייקטים הם פונקציה של מושגיו על לידת יצורים אנושיים. רוי, כילדים רבים אחרים, תהה, אולי, מניין באים התינוקות, ומכאן החל לשאול את עצמו מהו מקור האובייקטים, בכוונה מפורשת להסמיך את לידת האובייקטים לזו של האדם. עלינו לבדוק קודם מה הם מושגי הילדים על מקור התינוקות. הרושם הראשון שלהם הוא, שיש קשר בין תינוקות ובין הורים: הם מרגישים, כי ההורים ממלאים חלק מהותי בהבאת התינוק לעולם — הם קנו אותו, מצאו או השיגו בדרך אחרת. לבסוף, ממציאים הילדים הסבר לסברתם, היינו, שההורים עשו את התינוק. במקרה זה קודמת תחושת הקשר למיתוסים אנימיסטיים וייצוריים.

תהא דעתנו על הנחה זו מה שתהא, ואמיתותה תתאשר במה שיבוא להלן, הרי נוכל על־ידה להבין את היחסים האמיתיים, השוררים בין תחושות ה„סמיכות" של רוי, האנימיזם וה„ייצוריות"; יסוד כל אלה ברגשות ה„סמיכות", וכאשר הילד מנסה לערוך בדרך שיטתית רגשות אלה, הריהו נזקק למיתוסים אנימיסטיים וייצוריים.

וכך, כאשר רוי נאלץ להגדיר מה תוכן תחושות ה„סמיכות", הנראות כנוטלות חלק הן באופי ההיקשים והסיבתיות, הריהו נסוג להסברים אנימיסטיים. וכך, למשל, בהישאלו על עננים הוא עונה:

„האם אנו יכולים להגדיל את העננים? — ל א. מדוע הם גדלים? — מ פ נ י ש א נ ו ג ד ל י ם (רוי מניח דבר שלפני־כן הכחיש). מדוע אתה גדל? — מ פ נ י ש א נ י א ו כ ל. האם בגלל זה גדלים גם העננים? — ל א, ה ם ג ד ל י ם מ פ נ י ש ה ם י ו ד ע י ם, כ י א נ ו ג ד ל י ם.״ ולאחר רגע: „איך התחילו העננים? — מ פ נ י ש א נ ו ה ת ח ל נ ו ל ג ד ו ל. האם אנו גורמים שיגדלו? — ל א, ל א א נ ח נ ו, א ל א ה ע נ נ י ם י ו ד ע י ם ש א נ ו ג ד ל י ם״.

במלים אחרות, היקום הוא מעין חברה, הדומה ליצורים חיים המתואמים לפי חוקים ערוכים כהלכה; כל הקבלה ביניהם היא בעת ובעונה אחת זיקה הגיונית, הואיל וההקבלה מראה על מטרות משותפות או מטרות בעלות יחסי־גומלין, וכל מטרה היא סיבה. אנו אף מתרשמים, כי לדעת רוי, יצירי יקום מחקים בהכרח זה את זה, כך שכאשר אנו גדלים, נאלצים גם הירח והעננים לגדול. ברור, כי כאשר רוי חייב להגדיר את מושגיו, הופכות תחושות ה„סמיכות״ שלו להסברים אנימיסטיים.

אולם, מצד שני, ביקום זה המורכב מיצורים חיים מייחד רוי את המקום הראשון לאדם (או לאלוהים, אך זה היינו־הך, כיוון שהוא רואה את „אלוהים״ כאדם המדליק גפרור וזורק אותו). השמש והירח, העננים וכו׳ — ראשית קיומם חלה עם הופעת האדם. גדילת האדם מעודדת את הגדילה אצל האובייקטים וכו׳. כאן נעוץ, למעשה, ההבדל בין קשרים בין האובייקטים מן הסוג הייצורי ובין קשרים מן הסוג האנימיסטי. אך אף כי הם שונים, הם לא סותרים זה את זה אלא משלימים אהדדי. הייצוריות היא איפוא, בצורתה הפשוטה ביותר, הנטייה להאמין, כי יצורי אנוש מפקחים על יצירתם והתנהגותם של יצורים אחרים, הנחשבים במידה ידועה כבעלי רוח־חיים ותודעה. אולם כאן, כמו במקרה האנימיזם, ממציא הילד מיתוס שעה שהוא מתבקש לדייק. במקרה הייצוריות מתבטא המיתוס באשלייה, כאילו האדם יצר את החומר. מיתוס הגפרור, של רוי, ממנו התחילה השמש, מציין שלב מפורש ביצירתיות, במידה שרוי מוסר עתה את פרטי התהליך של היצירה, בעוד שעד עכשיו הסתפק בדעה הפשוטה, כי תהליך כזה קיים. אולם מראשיתה מעורבת הייצוריות ברגשי „סמיכות״, שהילד מתנסה בהם, לא כל־כך בין ה„אני״ שלו ובין האובייקטים, אלא יותר בין הוריו או המבוגרים בכלל ובין עולם החומר.

לסיכום — הייצוריות של רוי נובעת, בדומה לאנימיזם שלו, מרגשי ה„סמיכות״ שלו, ללא כל סתירה לאנימיזם. בנפרד משמשים הם שתי מערכות משלימות של אותם רגשות ה„סמיכות״.

ב. השלב הראשון: השמש והירח נוצרו באורח מלאכותי.

מקרהו של רוי הביא אותנו להנחות מסויימות, אשר ישמשו כקווים עיקריים במחקרנו. במקרים המפותחים יותר, שנביא להלן, מתבלטים בבהי־רות־יתר המיתוסים הייצוריים מן ה„סמיכויות" הפרימיטיביות.

פור (8;8): „מה זה חצי ירח? — הירח חתך את עצמו. כיצד? האם הירח חתך את עצמו או מישהו אחר חתך אותו? — הירח עושה זאת. בכוונה? — לא, כשהוא נולד הוא קטן לגמרי. מדוע? — הוא אינו יכול להיות גדול מההתחלה. הרי זה כמונו, כשאנו תינוקות. הוא בדיוק כמונו. האם חצי הירח בשמים הוא תמיד אותו ירח? — לפעמים הוא אותו ירח ולפעמים זה ירח אחר. כמה יש יְרֵחים? — המון. כל־כך הרבה שאי־אפשר לספור אותם. גם הירח עשוי מאש. מדוע הוא נחתך? — כדי שיוכל להאיר בכמה מקומות... (היינו, הוא חותך את עצמו, כדי שיוכל להאיר באותו זמן במקומות שונים). מניין הוא בא? — מן השמים. איך הוא התחיל? — הוא בא מן השמים. הוא נולד מאלוהים(!) והשמש? — גם היא נולדה מאלוהים."

ז'אקו (6½) מאמין, שהשמש עשויה אש: „כיצד התחילה? — היא היתה קטנטנה בתחילה. מניין באה השמש? — מן השמים. איך התחילה בשמים? — היא הלכה וגדלה". ז'אקו אומר, שהשמש היא בעלת רוח־חיים ותודעה. היא גדלה כיצור חי ונוצרה בידי אדם.

גאוּד (6;8): „איך נראה הירח? — הוא עגול. לפעמים יש רק חצי ירח. מדוע יש רק חצי ירח? — מפני שכך התחיל. מדוע? — מפני שהיה הרבה אור יום (כוונתו שהירח קטן במשך היום וגדל רק בלילה). היכן חציו השני של הירח? — זה מפני שלא גמרו אותו, הוא לא נגמר עד הסוף. איך הוא התחיל? — הוא היה קטן לגמרי; אחרי כן הוא מוסיף והולך. מנין הוא בא? — מן השמים. איך עשה את עצמו? — קטן מאוד. האם הוא עשה את עצמו? — לא, אלוהים עשה אותו. איך? — בידיו." גאוּד מוסיף, שהירח הוא בעל רוח־חיים ובעל תודעה. הוא מלווה אותנו מרצונו וכו'. השמש חיה ונוצרה אף היא.

מוֹק (10;2, ילד מפגר) הוא מקרה מעניין בשל תגובותיו הרגשיות. הוא אומר על השמש: „היא היתה קטנה מאוד, ואחרי־כן נעשתה גדולה". הוא מייחס לה רוח־חיים ותודעה. אך לשמע השאלה „מניין

באה" הוא בא במבוכה, מסמיק כולו, מפנה ראשו, ולבסוף אומר באי־נוחות רבה, שהשמש באה „מן האיש שעשה אותה". מה כוונתך? — מן האיש שעשה אותה. מי זה היה? אדם? — כן. כלום היה זה באמת אדם או אלוהים? — הו, אלוהים או אדם, או מישהו".

הסיבה למבוכה זו ודאי אינה נעוצה בקושי הבעיה, שכן היה ברור, כי למוק יש תשובה מוכנה מראש, אך כזאת שהוא נרתע מלהודות בה. לא היו אלה חששות דתיים, שכן במשך כל השיחה היה מוק מוכן לראות את אלוהים או את ה„אדם" כיוצרי האובייקט ללא כל העדפה שיטתית. הסיבה היחידה להתלבטותו היתה, שהיה נבוך כאשר דיברו על לידה. ודאי נאמר לו פעם, כי כל דבר הקשור בלידה הוא בחזקת טאבו, והשאלות הנוגעות לשמש נראו לו מביכות. מסיבה זו אי־אפשר היה להמשיך במיבחן. מקרה כזה מראה, כמה עשויים להיות מעורים־ודבוקים באורח אינטימי האנימיזם והיצירתיות.

במקרים הקודמים ניתן לראות, שהילדים מזהים את הופעת השמש והירח בלידת יצור חי, אך מובן מאליו שהם תופסים לידה מעין זו כמין עשייה, שתהליכה אינו ברור כל־צרכו, אולם היא מהווה תמצית מבנהו של כל יצור חי. על כל פנים, הילדים, שתשובותיהם הובאו לעיל, מדברים על גדילתם של גרמי שמיים, כאילו השמש והירח היו בהתחלה פעוטים כמו תינוקות.

הילדים במקרים הבאים, לעומת זאת, מנסים להגדיר את האופן בו התרחשה עשייה זו, אף כי לפעמים היא זהה עם לידה. כן נראה, שהילדים ממשיכים לראות את השמש כבעלת רוח־חיים ותודעה; נטיות אנימיסטיות ויצירתיות עדיין משלימות זו את זו:

קאוד (9;4): „כיצד התחילה השמש? — מן החום. איזה חום? — מן האש. היכן היא האש? — בשמיים. כיצד התחילה האש? — אלוהים הדליק אותה בעצים ובפחמים. מהיכן לקח עצים ופחמים? — הוא עשה אותם. איך עשתה האש את השמש? — האש היא השמש." עד כאן אין קאוד דוגל, לכאורה, בהשקפות אנימיסטיות, אך אין הדבר כן: „האם השמש רואה אותנו? — לא. האם היא מרגישה את החום? — כן. האם היא רואה בלילה? — לא. האם היא רואה ביום? — כן, בוודאי! היא רואה, מפני שהיא מאירה לעצמה."

פראן (9): „איך התחילה השמש? — היא היתה כדור גדול. כיצד התחיל הכדור? — הוא נעשה מפעם לפעם גדול יותר, ואז

אמרו לו שיצא אל האויר. כמו באלון. מהיכן בא כדור זה? — אני חושב, שהיא אבן גדולה. אני חושב, שהיא עשוייה מכדור־אבן גדול. האם אתה בטוח בכך? — כן, בטוח. כיצד נעשתה? — הם עשו אותה לכדור גדול. מי עשה? — אילו אנשים.״ בה בשעה סבור פראן, כי השמש רואה אותנו ומלווה אותנו מרצונה. מצד שני, זיהוי השמש עם אבן אינו מנוגד לקביעה, שהשמש גדלה, שכן נראה, כי מספר רב של ילדים מאמינים, כי האבנים גדלות באדמה. גם כאן קשורים במהודק אנימיזם וייצוריות.

אשר לירח, מאמין פראן, כמו ילדים רבים אחרים, שהוא אותו אובייקט כמו השמש, אלא שבגלל הלילה הוא מפסיד מאורו: הירח „הוא השמש. אך בחושך אין אור בשמש״. נכון, שהירח גדול יותר. אך הסיבה היא „שהירח צריך להאיר בחושך. הוא חייב להיות גדול יותר, מפני שהרבה אנשים באים הביתה בחושך ואז השמש (=הירח) מאירה.״

דּבּ (9): „איך התחילה השמש? — מגפרורים. איך נוצרה השמש מזה? — מן הלהבות. מהיכן באו הגפרורים? — מן הבית.״ אף־על־פי־כן הוא מאמין, שהשמש חיה ובעלת תודעה.

גַאל (5): „מהיכן באה השמש? — מן המלחמה. איך היא התחילה? — כשהמלחמה נסתיימה. האם היתה השמש קיימת תמיד? — לא. איך היא התחילה? — הופיע כדור קטן. ואז? — הוא גדל מעט. מהיכן בא כדור קטן זה? — מן האש.״

והרי לפנינו מקרה־ביניים בו הילד מניח, כי השמש והירח באו מן העננים. אולם, רעיון זה מתנדף אצלו מחמת השיקולים הבאים:

הוּבּ (6½): „האם היתה השמש קיימת מאז ומתמיד? — לא, היא נוצרה. איך? — מאש... כיצד התחילה? — מגפרור. איך? — הדליקו גפרור. איך זה קרה? — על־ידי שיפשוף. מי שיפשף? — איש אחד. מה היה שמו? — איני יודע״. הירח נוצר „בשמים״, כלומר „בעננים״. איך יכלו העננים ליצור את השמש? — הדליקו אותו. את מה? — את הענן. איך? — באש. מהיכן באה אש זו? — מן הגפרור.״ „מה הדליק אותו? — איזה שרביט עם קורטוב אדום בקצהו.״ הוּבּ מתכוון לזיקוקיות שמוכרים בחגיגות; הירח הוא בעיניו ענן שהוצת על־ידי אנשים בזיקוקיות. הענן נוצר: „מהיכן באים העננים? —

מן השמיים. איך הם מתחילים? — מעשן. מהיכן בא העשן? — מן התנורים. האם העשן יוצר גם את הירחים? — כן."

אשר לכוכבים, הרי ההסברים הניתנים בשלב הראשון דומים לאלה שנת־קלנו בהם זה עתה לגבי השמש והירח.

ז'אק (6½) מניח, כי הכוכבים הם „אש, שאנשים הדליקו אותה".
גיאמב (8½). הכוכבים מראים מה יהיה מזג האויר למחרת: „אם ישנם כוכבים בשמים, יהיה מחר מזג אויר נאה; אם אין כוכ־בים, ירד גשם". הם עשויים מאור. מהיכן בא אור זה? — מפנסי הרחוב. „איך התחילו הכוכבים? — אדם אחד עשה אותם. האם הם יודעים שהם מאירים? — כן."
פראן (9): „אנשים לקחו אבנים קטנות ועשו מהן כוכבים קטנים".
גראנג (7½): „מה הם הכוכבים? — דברים עגולים. ממה הם עשויים? — הם עשויים מאש." אלוהים עשה אותם.

הנימוק ל„ייצוריות" זו נעוץ ודאי בגישה התכליתית של הילדים, שבגללה הם מאמינים, כי תפקיד הכוכבים הוא לבשר את מזג האויר. הם משמשים „להראות לנו אם למחרת ישרור מזג אויר נאה" (קאוד, 9;4). „מה הם הכוכבים? — הם מראים לנו אם למחרת יהיה מזג אויר נאה" (צרקס, 9).

מיותר להוסיף דוגמאות. הבה נבחן בקצרה משמעותן של תשובות אלה לפני שנתאר את השלב השני והשלישי. ברור, כי הפרטים, היינו השוני בתשובות הילדים, יכולים להחשב כבדויים. אך הרעיון המרכזי, כלומר שהכוכבים נוצרו בידי אדם, יש לראות כדחף רוחני ספונטאני אצל הילד. בעניין זה מתעוררות שתי שאלות, הקשורות בהומוגניות שבשלב הראשון.

ראשית, הוכח קיומן של שתי קבוצות ילדים, היינו אלה שמדברים על „לידת" השמש, בלי להגדיר כיצד נתרחשה לידה זו, ואלה המתארים במידת־דיוק מסויימת את האופן בו נוצרה השמש. לכאורה, עניין לנו כאן בשני שלבים. אך, ראשית, דומה שאין חלוקה גילית בין שתי הקבוצות, ומצד שני, ילדי שתי הקבוצות סבורים, שהשמש והירח הם בעלי רוח־חיים ותודעה. אשר לעדויות שבידינו, שלפיהן ניתן רק לומר, שקיימים שני סוגי תשובות האופייניים לשלב אחד, בעלי אותה משמעות, יש להזכיר, כי עשיית השמש בעזרת גפרור או אבן, אינה תואמת כלל את מושגי הילדים בגיל זה על לידת יצור חי. לרוע המזל, רשאים אנו להניח זאת רק כהשערה, ללא אפשרות של אימות ישיר, הואיל ויהיה זה מעשה לא־זהיר ומסוכן מנקודת־

ראות פדגוגית להציג לילדים שאלות על לידת יצור אנושי או אף של בעל־חיים.

השאלה השניה המתעוררת היא, שלפעמים מייחסים הילדים את עשיית כוכבי־הלכת לאלוהים, שעליו למדו בשיעורי הדת, ולפעמים ל„אדם". האם פירוש הדבר שיש כאן שני טיפוסים או שני שלבים? להלן, כשנדון ברעיונותיו של מ. בוֹבֶה על מקור הרגשות הדתיים, נראה, שבקווים כלליים ניתן להבחין בהתפתחות הבאה: תחילה מייחס הילד תכונות מיוחדות של אלוהים — ביחוד כל־יכולת וידיעת־הכל — להוריו, ואחרי־כן לבני־אדם בכלל. לימים, כשהוא מגלה את מיגבלות היכולת האנושית, הוא מעביר על אלוהים, אשר עליו למד בשיעורי הדת, את התכונות שהוא שולל אצל האדם. בדרך כלל קיימות איפוא שתי תקופות, האחת שבו הילד מאמין, כי הכל נוצר בידי אדם, והשניה — יצירה בידי שמים. אף־על־פי־כן אין אנו סבורים, כי הבחנה זו יש בה מן המועיל לגבי הבעיה שלפנינו וביחוד לגבי שאלת מקור כוכבי־הלכת. עובדה היא, שהשפעות רבות מדי של מבוגרים תורמות לדיכוי המושגים הספונטאניים של הילד, ואילו דירוג, התואם בדיוק גילים מוגדרים, אינו בנמצא.

דבר זה מעורר קושי רציני ביותר, שבפתרונו תלויה כל בעיית ה„ייצוריות" של הילד. כלום גישה „ייצורית" זו ספונטאנית היא או שתפיסת הילד על מקור האובייקטים מושפעת מלימודי הדת?

כל עוד הדבר נוגע לתופעות, שנדון עליהן בקרוב (מקור העננים, הנהרות, הרים, אבנים וכו'), הרי כמעט שאין מתעוררת שאלה כזו, או, על כל פנים, היא מקבלת צורה אחרת, שכן במישחקו של הילד מצויה „ייצוריות" ספונטאנית מובהקת כל־כך, שהשפעת לימודי הדת כמעט שאין רישומם ניכר. אולם כשאנו עוסקים בשמש, ירח וכוכבים, הרי תיתכן כאן השפעה חזקה של לימודי הדת,[1] כיוון שכוכבי־הלכת קרובים יותר לאלוהים השוכן בשמים, מאשר האובייקטים החומריים עלי־אדמות. אך, לדעתנו, רק חלק מן הילדים, שערכנו בהם תצפיות, הושפעו מלימודי הדת, ואפילו אצל הילדים, שמושגי ה„ייצוריות" נתעוררו כתוצאה מכך, הרי סייעה השפעה זו רק להמרצת הנטייה ל„ייצוריות", שכבר היתה קיימת בהם מלכתחילה, ולא נוצרה על ידה.

מצד אחד מראה הסטאטיסטיקה שלנו, שהילדים בשלב הראשון מייחסים את יצירת כוכבי־הלכת לאדם באותה מידה כמו לאלוהים. אפשר להסביר

[1] „בראשית" א', 14—15.

זאת, אולי, שלימודי הדת לא הובנו היטב על־ידי הילדים, וכי הילד מעביר על האדם מה שלימדוהו כשייך לאלוהים. אף־על־פי־כן מוצאים, שילדים בני 2—3 כבר שאלו שאלות „ייצוריות" לפני לימודי הדת. „מי עשה את השמש"? שאל פראן בהיותו בן תשע ושני חודשים. יתר על כן, אם לימודי הדת גורמים להתעוררות הגישה ה„ייצורית" של הילדים מגיל 4—6, הרי כדי להסביר את הסילוף שחל במושגים שלימדוהו, סילוף שנתגלה בתשובותיהם, מוכרחים להניח, כי קיימת אצל הילד נטייה רבת־עוצמה לייחס את עשיית האובייקטים החומריים לאדם. הרעיון על „לידה" וגדילת כוכבי־הלכת, הרעיון כי ארבעת חלקי הירח נוצרים מחדש עם כל ירח ושהם תוצאה של חיתוך הירח לחלקים, הרעיונות על הגפרורים, האבנים הבוערות, הזיקוקיות השולחות אש לעננים וכו', הם גילויים מובהקים של נטייה זו, שאין לקבלם אלא כספונטאניים. ולבסוף, העובדות שהובאו על־ידי ו. ג'יימס — ביחוד זכרונות הילדות של החרש־אילם ד'אֶסטרלה — מצביעות במידה מספקת על כך, שה„ייצוריות" הספונטאנית מצויה מלכתחילה אצל הילד.

מצד שני, אפילו במקום שאנו מגלים בבירור את השפעת לימודי הדת על הילדים, ניתן לראות, שאין הילד מקבל אותם כמות שהם, אלא קולט ומטמיע אותם בתוכו בצורה מקורית. אם הדבר כך, הרי שקיימת אצלו נטייה ספונטאנית ל„ייצוריות", המסבירה את העיוותים החלים בלימודים אלה. המקרה הבא הוא דוגמה נאה להשקפה „ייצורית", המושפעת מלימודי הדת, אך הידיעות שהוקנו לילד מסתלפות על־ידו בצורה רצינית:

גאבה (8). השמש היא בעלת רוח־חיים. „האם היא יודעת שמזג האויר הוא נאה? — כן, מפני שהיא יכולה לראות אותו. היש לה עיניים? — בוודאי! כשהיא מתעוררת, היא מסתכלת אם מזג האויר הוא יפה, ואם מזג האויר רע, הריהי מסתלקת למקום אחר, בו שורר מזג אויר נאה. האם היא יודעת, כי שמה שמש? — כן, היא יודעת שאנו אוהבים אותה. היא עושה מעשה טוב שהיא מחממת אותנו. האם היא יודעת את שמה? — אינני יודע. אך ודאי שמעה לפעמים את שיחותינו, ואז שמעה את שמה." כל אלה הן, לכאורה, תשובות בדויות, אך, כפי שנראה, מזהה גאבה את השמש כמעט עם אלוהים: „כשאביך היה קטן, כלום היתה כבר השמש קיימת אז? — כן, מפני שהשמש נולדה לפני האנשים, כדי שהאנשים יוכלו לחיות. איך התחילה השמש? — היא נוצרה בשמים. אדם אחד מת ועלה לשמים. בבית ספר

של יום א׳ קוראים לו אלוהים. מהיכן בא אדם זה? — מתוך האדמה. מהיכן? — אינני יודע כיצד נברא. איך נוצרה מזה השמש? — האדם היה אדום וזה נתן את האור. גם בבוקר, לפני צאת השמש, כבר יש אור.״ במלים אחרות, אדם זה (ישו) שלח אש לשמים, ואור זה עשה את השמש. גאבה חשב, אולי, על ההילה שעל ראש ישו. הוא סיפר עוד על תמונה, שבה היה מצוייר אלוהים בדומה לשמש, אך עם זרועות ורגלים! „ממה נעשתה השמש? — היא כדור אדום גדול. ממה היא עשויה? — מענן... אינני יודע. האם כבר הופיעה מזמן? — מאז היו אנשים. לא לפני זה? — לא, מפני שאז לא היה מה להאיר. האם הופיעה יחד עם האנשים או לאחר־ מכן? — היא הופיעה מיד כשהיו ילדים קטנים. מדוע? — כדי שיהיה אויר צח לילדים. אם תדבר לשמש, כלום תשמע? — כן, כשמתפללים. האם אתה מתפלל אליה? — כן. מי אמר לך לעשות זאת? — בבית ספר של יום א׳ אמרו לי תמיד להתפלל אליה.״

דוגמה מעניינת זו שופכת אור על שלושת המקרים הבאים:

קוּף (10;1) אמר, שהשמש נעה, מפני שמישהו דוחף אותה. „האם הדבר הדוחף הוא בתוכה או מחוצה לה? — בתוכה. מה זה? — אלוהים.״

אחת מעובדות המחקר שלנו זוכרת בבירור, שלפני שנים רבות נתמזגו במחשבתה אלוהים ושמש יחד, והיא האמינה, שאלוהים נמצא מאחורי השמש או שהם מחוברים בצורה אחרת. מדי התפללה בערבים, חשבה על השמש וביחוד על המקום הריק שבין שתי הפסגות באלפים של ברן, שנראו מחדרה, שם היתה השמש שוקעת בחורף.

חוקר אחר זוכר, שהיה מטייל עם אביו לעת שקיעת החמה. אביו העיר פעם, שאנו מסוגלים לחיות רק תודות לשמש. בראש הילד ניצנץ אז פתאום רעיון, כי יש איזו קירבה בין השמש ובין אלוהים. הוא החליט איפוא, שאם אביו אינו מבקר בכנסייה, הרי זה מפני שהוא סוגד לשמש, או שהוא רוחש לה יותר יראת־כבוד מאשר לאלוהים.

עובדות אלה מלמדות הרבה. הן מגלות קודם־כל, כיצד הלימודים של המבוגרים, המוקנים לילד, עלולים להסתלף על־ידי הילד הקולט והמטמיע אותם בתוכו. יתר על כן, הן גם מגלות את חוקי הטמיעה. ואכן ביסוד עיוותים אלה מונחות שלוש נטיות, המשלימות זו את זו. הראשונה היא הנטייה לראות את כוכבי־הלכת כמשתפי פעולה עם האנושות ועושי רצונה. כדוגמאות לשיתוף עם רצון האדם, סבור גאבה, כי השמש נוצרה מחמת שבני אדם

נזקקו לאור, וילדים קטנים לאויר צח, והחוקר הנ״ל סבור היה, שאביו והשמש מעורים יחד ביחסי ציות, ציווי או הגנה. כדוגמאות לתחושות „סמיכות״ חומרית יותר יכולים לשמש שלושת הילדים הנ״ל, הרואים את השמש כזהה פחות או יותר עם האלוהים, בעוד שבו בזמן היא שונה ממנו, כמו במקרה החרש־אילם שהובא על־ידי ג׳יימס, שזיהה את הירח עם אמו (פרק 3, 15). ה„סמיכויות״ מתרחבות לראשונה במיתוסים ייצוריים. גאבה, למשל, סבור, שהשמש מקורה בהילה שבראשו של ישו. אחרי־כן הן מתרחבות באנימיזם, באופן שהשמש נראית בעיני הילד כבעלת רוח־חיים ותודעה ומחוננת ברצון משלה. בקיצור, לימודי הדת אינם נקלטים באורח סביל על־ידי הילד, אלא הוא משנה צורתם ומטמיעם בתוכו בהתאמה לשלוש הנטיות הקיימות בו לפני התחלת לימודים אלה, והן: הנטייה להמציא קשרי „סמיכות״ בין העולם ובינו, הנטייה ל„ייצוריות״ והנטייה לאנימיזם, שבחשיבותו כבר עסקנו לעיל.

אנו יכולים איפוא לסכם את ניתוח השלב הראשון ולומר, כי הגישה ה„ייצורית״ האינטגראלית, המופיעה אצל הילד, היא ספונטאנית מיסודה, אף כי במקרים מסויימים עשויה היא להיות מושפעת מן החינוך המוקנה על־ידי המבוגרים לגבי פרטי תפיסותיו של הילד. אולם בשום מקרה אין קיים ניגוד בין גישה „ייצורית״ זו ובין האנימיזם.

ג. שלב שני ושלישי: מקור השמש והירח הוא טבעי בחלקו בראשונה ואחרי־כן טבעי לחלוטין.

ההוכחות הטובות ביותר לטבעם הספונטאני של מושגי ה„ייצוריות״ של הילד הן הרציפות וההדרגתיות בהן הם נעלמים. ילדים מגיל 10—11 מגיעים באורח עצמאי לרעיון, כי לכוכבי־הלכת מקור טבעי, ובין השלב השלישי והראשון מצויה שורה של מקרי־ביניים.

מקרי־הביניים מהווים את השלב השני. הילדים השרויים בשלב זה מייחסים לכוכבי־הלכת מקור טבעי־למחצה ומלאכותי־למחצה (עשוי בידי מי־שהו). במרבית המקרים (כלומר, כאשר ההשקפות הן ספונטאניות) סבורים הילדים, כי כוכבי־הלכת נוצרו בתהליך טבעי, אולם מחומרים בעלי מקור מלאכותי. כך, למשל, נוצרו כוכבי־הלכת מן העננים, אך העננים נוצרו מן העשן שבארובות. במקרים אחרים, כשהילדים מושפעים פחות או יותר מן הלמידה של המבוגרים, סבורים הם, כי כוכבי־הלכת הם אֵש הפורצת מהרי געש או ממכרות, והאנשים השתתפו במידה מסויימת בהיווצרותם. נתחיל

מן ההסברים האחרונים, שהם פחות מעניינים, כיוון שהידיעות שהוקנו להם על־ידי המבוגרים מילאו חלק מסוים, ולוּ רק בעקיפין, בהתהוותם.

פּוֹנט (6;9) אומר, שהשמש היא בעלת תודעה, עשויה מאש והיא „באה מן ההר. מניין? — מן המכרות. מה זה מכרות? — אנשים מחפּ־שים פחם בקרקע". וביחס לירח: „הוא נוצר על־ידי השמש. כיצד? — מאש. מן ההר. מניין בא הירח? — מן ההר. מה היה בתוך ההר? — השמש. מניין באה השמש? — מן ההר. איך היא התחילה — מאש. ואיך התחילה האש? — מגפרורים. ואיך התחיל ההר? — באדמה... היו אנשים שעשו אותו."

פונט עיטר את דבריו בציור, המראה חצי ירח המופיע מן ההר.

מארסאל (לקוי בשכלו) אמר: „חשבתי שהשמש באה, אולי, מהרי־געש. כשההרים פעלו, נפלט מהם כדור של אש." הרעיון המקורי אצל מארסאל הוא, שהאמין, כי נחוצה היתה עזרת בני־אדם, כדי לשלוח את השמש לשמים. „אבותינו" זרקו את השמש באויר „כמו באלון."

הסבר זה ברור למדי. הילד מתחיל בשתי עובדות ידועות לו, היינו, שכוכבי־הלכת באים מאחורי ההר וכי הם דומים לאש. הסינתזה, שהאש מקורה בהר, באה מאליה. אם לימדו אותו על הרים, יחשוב הילד על כורי־פחם ועל הרי־געש. הוא מוסיף לכך (ובכך מתגלות הדוגמאות כשייכות לשלב השני ולא לשלישי) את הרעיון, כי לאנשים חלק הכרחי בהיווצרות כוכבי הלכת. האנשים הם שחצבו את המכרות או שיגרו את השמש באוויר.

והרי כמה דוגמאות של תשובות פשוטות ומעניינות יותר, שכן עדיין לא ניכרת בהן השפעת המבוגרים:

גִיאַמב (8½) שרוי עדיין בשלב הראשון ביחס לכוכבים, אולם בשלב השני לגבי השמש והירח: „כיצד התחילה השמש? — היה זה ענן גדול שעשה אותה. מהיכן בא ענן זה? — מן העשן. ומהיכן בא העשן? — מן הבתים. כיצד עשה ענן זה את השמש? — הם נדבקו יחד עד שנעשו גוש עגול. האם העננים עושים גם היום את השמש? — לא, מפני שהיא כבר עשויה. איך עושים העננים שהשמש תאיר? — זהו האור שמאיר. איזה אור? — אור גדול, מישהו בשמים הדליק אותו." ניתן לראות, כיצד גיאמב ממציא מיתוס של יצירה, כל־אימת שהוא שרוי במבוכה. מן התשובות הבאות נראה, שהוא מוכן להחליף

מיתוס זה בהסבר, שלפיו התלקח העשן כדי להאיר את השמש. „ממה עשויה השמש? — מ א ב ן. והעננים? — א ף ה ם ע ש ו י י ם א ב ן. מדוע אין האבנים נופלות למטה? — ל א, ז ה ו ה ע ש ן ה ע ו ל ה מ ן ה ב ת י ם. ובכן, השמש עשויה מאבן ועשן יחד? — ל א, ש ו ם ד ב ר א י ן ב ה, ר ק ע ש ן.״ (מורגש, שגיאמב דוגל בשני ההסברים בעת ובעונה אחת — כבר קרוב הוא לנטוש את ההסבר, שהשמש היא אבן, אשר מישהו הבעיר אותה, ועומד לקבל את ההסבר השני, שהשמש היא עשן בוער). „איך עושים העננים שהשמש תבער? — ז ה ו ע ש ן ש ג ו ר ם ל ה ש ת ב ע ר, מ פ נ י ש ב ע ש ן י ש א ש.״ השמש היא בעלת־תודעה והיא מלווה אותנו מרצונה (ראה תשובת גיאמב — פרק 6, י״א). לאחר הפסקה נשאל גיאמב: „ומהו הירח? — צ ה ו ב. ממה הוא עשוי? — מ ע נ ן. מהיכן בא ענן זה? — מ ן ה ע ש ן, כ ש ה ו א מ צ ה י ב. מהיכן בא עשן זה? — מ ן ה ת נ ו ר. ל פ ע מ י ם כ א ש ר ק ר ב ח ו ץ, ה ע ש ן מ צ ה י ב.״ (ואמנם בחורף יש לעשן גוון צהוב־ירקרק). „איך עושה העשן את הירח? — ה ע ש ן ע ו ל ה מ ן ה א ר ו ־ ב ה, ל פ ע מ י ם ה ו א צ ה ו ב, ו ל פ ע מ י ם ל ב ן.״

ג א ב ה (8½), השרוי בשלב ראשון ביחס לשמש, שייך לשלב השני בגלל הסבריו לחלקי הירח: „ה ו א נ ע ש ה ע ל ־ י ד י ה א ו י ר. כיצד? — א ו ל י ה י ו א ל ה ע נ נ י ם ש ל א נ מ ס ו, ו א ז ה ם ע ש ו ד ב ר ע ג ו ל ג ד ו ל.״ אין הבדל בין האויר והעננים לגבי גאבה. כעבור כמה חודשים נשאל: „ממה עשוי הירח? — א ו ל י ה י ו א ל ה ע נ נ י ם, ה ע נ נ י ם ה י ו ק ט ־ נ י ם, ו א ז ה ת כ ו ו צ ו י ח ד ו ע ש ו כ ד ו ר. כלום הירח כבר קיים מזמן? — מ א ז ה ח ל ו ה ד ב ר י ם (השווה רוי, א׳). כיצד התחיל הירח? — ק ו ד ם כ ל ה י ה ז ע י ר ו א ח ר י ־ כ ן ג ד ל, ה צ ט ר פ ו א ל י ו ע ו ד ע נ נ י ם. מהיכן באו? — א ל ה ה ם א ד י ם ש ע ל ו ל ש מ י ם, כ א ש ר ב י ש ל ו ב ב ת י ם. האם הירח חי? — ה ו א ח י, מ פ נ י ש ה ו א ח ו ז ר א ל י נ ו כ ל ע ר ב.״

ב ר ו ל (8½): „ממה עשוי הירח? — מ ע נ נ י ם. איך הוא התחיל? — ה ו א ה ת ח י ל מ כ ד ו ר. מהיכן בא כדור זה? — מ ן ה ע נ נ י ם. ממה עשויים העננים? — מ ע ש ן. מהיכן בא עשן זה? — מ ן ה ב ת י ם.״

ל ו ג (12;3): „כיצד התחילה השמש? — ה י א ה ת ח י ל ה מ א ש. מאיזו אש? — מ ן ה א ש ש ב ת נ ו ר. מה יש בתנור? — ע ש ן. ובכן, כיצד זה קרה? — ה ע ש ן ע ל ה ו א ז ז ה ה ת ח י ל, ה ו א ה ת ל ק ח. מדוע התלקח? — מ פ נ י ש ה י ה ח ם מ א ו ד.״ כשנשאל אם הוא בטוח בכך, ענה: „ל א ל ג מ ר י. מהי השמש? — כ ד ו ר ג ד ו ל ש ל א ש. כיצד התחילה? —

(לאחר הרהור ארוך) — מעשן. איזה עשן? — מן הבתים". כך הסביר גם את הירח.

הסברים אלה מעניינים ביותר בשל צביונם הספונטאני. מקורם בתצפית ממש, היינו הילד ראה, כי כאשר צבע הירח לבן ביום והוא אפוף צללים, הריהו דומה אז לעשן. הדמיון בולט ביותר בחצי־ירח, כלומר, כשהירח עושה את עצמו, לפי השקפת הילד. הואיל וילדים בשלב זה (בגיל 8—9, בממוצע) קובעים, כי העננים באים מן העשן, הרי מקור השמש והירח נראה להם ברור למדי.

כיוצא בכך מסבירים הילדים בשלב זה את מקור הכוכבים, ולפעמים הם מניחים, כי הכוכבים באו מן השמש או מן הירח, בדומה לילדים בשלב השלישי.

בין השלב השני והשלישי קיימת רציפות גמורה. במקום ההסבר המתבטל עתה, שלפיו העננים עולים מארובות הבתים, בא עתה הסבר טבעי לגמרי בדבר מקור השמש והירח (בשלב השלישי). הוא שכיח בממוצע אצל ילדים למעלה מגיל 9—11, ולפעמים אף בגיל מוקדם יותר. והרי כמה דוגמאות. השמש והירח באים מן העננים, והעננים עצמם הם אויר מעובה או אדים.

נוֹט (10;0): „ממה עשויה השמש? — מלהבות. מהיכן באות הלהבות? — מן השמש. כיצד התחילו הלהבות, האם מישהו עשה אותן? — הן עשואת עצמן. כיצד? — מפני שהיה חם מאוד. כיצד התחילו? — השמש נוצרה מלהבות אש. איך? — מפני שהיה חם. איפה? — בשמים. מדוע היה שם חם? — בגלל האויר." השמש היא איפוא מוצר של אויר מעובה, ולפי נוֹט עשוי גם הירח מאוויר.

רה (8½): „כיצד התחילה השמש? — היא באה. איך? — מפני שהיא נעה. מהיכן באה? — מן היורה. (Jura). ממה עשויה השמש? — ישנם שם המון עננים. ממה עשויים העננים? — הם כולם התכווצו יחד. מהיכן באו עננים אלה כאשר התחילה השמש? — מן השמים. מה הם העננים? — כאשר ישנם המון דברים אדומים. (ענני השקיעה האדומים הקטנים). איפה? — על היורה." רה טוען, שראה עננים אלה בערבים, ואכן בז׳נבה רואים את השקיעה מעל ליורה. אשר לירח: „איך הוא התחיל? — כדור עגול. ממה עשוי היה הדבר העגול? — מעננים אדומים קטנים. מהיכן באו העננים? — מן היורה. ולפני כן? — מן ההר." רה אינו סבור, שקיים איזה קשר בין

העננים ובין העשן. הם עושים את עצמם בשמים, שגם הם נעשו מ„עננים כחולים". הוא רואה את השמש והירח כבעלי רוח־חיים ותודעה, על אף האופן הטבעי בו נוצרו.

שאַל (9;5): „כיצד התחילה השמש? — מהרהר) קודם היתה קטנה, ואחרי־כן נעשתה גדולה. מהיכן באה שמש קטנה זו? — היא נוצרה, כנראה, מן העננים. ממה עשויה השמש? — מאויר." אשר לעננים, הרי גם הם באו מן האויר.

אוד (9;8): „ממה נוצרה השמש? — מעננים. איך התחילה? — תחי־לה היתה כדור, ואחרי־כן התלקחה לאש." העננים, שמהם נולדה השמש, באים אף הם מן השמיים, השמש היא איפוא „ענן מן השמיים."

אַנט (8½): „כיצד התחיל הירח? — הכוכבים רצו זה לקראת זה וכך עשו את הירח. ומהיכן באו הכוכבים? — הם להבות, שתמיד היו שם, מההתחלה."

גרב (11): „השמש והירח הם אותו דבר, כאשר השמש שו־קעת, היא עושה את הירח והוא מאיר במשך הלילה." הירח נראה לגרב גדול יותר מן השמש: „כאשר השמש שוקעת, ראיתי שהיא נעשית גדולה יותר (כדי להיעשות לירח)".

גרב נשאל אם לא ראה מעולם את השמש ואת הירח יחד ביום. על כך ענה, שאמנם ראה אותם יחד ביום, אך לדעתו אין זו אלא אשלייה. מה שנראה לו כירח, אינו אלא השתקפות השמש בשמיים. אשר למקור השמש, אומר גרב: „הירח (=השמש) עשוי מקרני אור שנצברו יחד העושות את הירח. עתים הוא גדול, עתים הוא קטן, הכל לפי החודש. הוא עשוי, כנראה, מאש."

כל המקרים האלה מגלים מאמץ ניכר להסביר את השמש והירח כהתעבות אטמוספרית, או של עננים דחוסים, וכבעירה ספונטאנית של גופים מעובים. אם נתעלם מן הנסיבות, ניתן לראות דמיון בין תפיסות אלה ובין התיאוריות של הפיזיקאים שלפני סוקראטס.

המקרים הנ"ל מכילים ידיעות שניצפו ונרכשו על־ידי הילד עצמו. אך הדוגמאות הבאות, לעומת זאת, משקפות ידיעות, שהילד רכש אותן תודות למגעיו עם מבוגרים.

מארט ושאַם למדו, שהחשמל הוא „זרם" וכי בעננים יש חשמל. ז'אן, אַנט וכו' למדו, שבמעמקי האדמה מצויה אש, וכי היא פורצת ועולה דרך הרי־געש וכו'. ילדים אלה שואבים מן הידיעות האלה את הסבריהם בדבר מקור

השמש והירח, הסברים המושפעים בחלקם או בעקיפין מדברי המבוגרים. כדאי לצטט אותם, מפני שהם מכילים יסודות של חשיבה מקורית, כגון ההסבר על התעבות אטמוספרית ועננים.

מארט (9;5): „כיצד התחילה השמש? — אינני יודע, קשה לומר זאת. בכך אתה צודק, אך הרי נוכל לשער כיצד התחילה. כלום היתה השמש קיימת מאז ומעולם? — לא, זהו החשמל שהלך והתרבה. מהיכן בא חשמל זה? — מתחת לאדמה, מן המים. מה זה חשמל? — זהו זרם". „האם יכול זרם של מים ליצור חשמל? — כן. ממה עשוי זרם כזה? — מאדים." (אדים, חשמל וזרם הם היינו־הך בעיניו). „כיצד עשה החשמל את השמש? — הזרם ברח. האם הוא גדל? — האוויר התרחב והחשמל נעשה גדול יותר על־ידי האוויר."
שאם (8;8): „כיצד התחילה השמש? — מאש, היא כדור של אש מאיר. מהיכן באה האש? — מן העננים. איך זה מתרחש? — יש חשמל בעננים. האם אתה חושב, שמישהו יצר את השמש? — לא, היא באה מעצמה." השמש חיה והיא בעלת־תודעה.

מסתבר, כי תשובות אלה, פרט ללשון הנקוטה בהן, דומות מאוד לאלה שבמקרים הקודמים: אליבא דמארט השמש היא אויר בוער, ולפי שאם — ענן לוהט.

בשני המקרים הבאים באה השמש מהרי־געש או מן האדמה:

ז'אן (8;6): „כיצד התחילה השמש? — ככדור של אש. מהיכן היא באה? — מן האדמה. כיצד? — היא עלתה באדים. מהיכן? — מן הקרקע."
אנט (8½): „היא (השמש) באה מן הארץ. כיצד קרה הדבר? — להבה פרצה מן האדמה והיא שעשתה את השמש. היש להבות באדמה? — כן. היכן הן? — בהרי־הגעש."

במקרים אלה השתמשו הילדים בידיעות שרכשו, אך בדרך מקורית משלהן. מכל מקום מסתבר, שהילדים נוטים בשלב זה להסביר את מקור השמש והירח כתהליך טבעי לחלוטין.

נעבור עתה להסברים בדבר מקור הכוכבים. ילדים בשלב השלישי, הנשאלים על כוכבים, מחפשים באורח אינסטינקטיבי הסברים טבעיים דומים, ולפיכך הכוכבים הם ניצוצות שניתזו מן הירח או מן הברקים וכו'.

טאץ (9;7): „מה הם הכוכבים? — הם עשויים מאש. כיצד קרה הדבר? — הם ניצוצות קטנים, שנתחברו יחד ועשו כוכב." ניצוצות אלה באים מאש שבשמים, והאש „באה מעצמה."

דפ (9;0): „מה הם הכוכבים? — פירורים של ברקים. מה זה ברק? — הוא בא כאשר ישנם רעמים. מה גורם לברקים? — כששני עננים נפגשים זה בזה."

שטק (11;0): „כיצד התחילו העננים? — מן השמש."

מארק (9;5): „מהיכן באו הכוכבים? — מן השמש."

כמובן, שאין הילד שרוי דווקא בשלב השלישי בעת־ובעונה־אחת מבחינת הסבריו על הכוכבים, השמש והירח. בדרך כלל, נראה, כי תחילה מופיע הסבר טבעי ביחס לכוכבים.

מן התצפיות מסתבר, שככל שהילדים מפותחים יותר, כן הם מתקשים יותר בניסוח השערותיהם על מקור השמש והירח. רק בעיני ילדים קטנים הכל ברור לחלוטין. בין גיל 11—12 עונה הילד תכופות „קשה לומר זאת", או „אין לי מושג" וכו'. ה„ייצוריות", אפילו כשהיא נראית כאימאננטית, כגון בשלב השלישי שבו מופקעת הפעילות הקונסטרוקטיבית מידי אדם ומיוחסת לטבע עצמו, גורמת איפוא למשבר, וכפירה זמנית גוברת אצל הילד על קוסמוגוניה נועזת־לעילא.

יצויין, כי האנימיזם קשור במהודק עם ה„ייצוריות" עד הסוף. מבחינה זו מעניינים ביותר ילדים השרויים בשלב השלישי. כמחציתם כבר אינם אנימיסטיים כלל, בעוד יותר משלושת רבעים ממספר הילדים בשלב השני עדיין דוגלים בהשקפות אנימיסטיות. הסברים טבעיים הרסו את אמונתם בתודעת כוכבי־הלכת. אשר למחצית השניה של הילדים, הרי הם נשארים אנימיסטיים בהשקפתם, אלא שהאנימיזם שלהם כבר נעשה קלוש במידה ידועה. כוכבי־הלכת שוב אינם מתעניינים בנו, אינם מלווים אותנו עוד בדרכנו וכו', אך עדיין מכירים הם את תנועותיהם. לבסוף, במקרים מסויימים, כבר אפשר לראות בתשובות הילדים את היעלמות האנימיזם, הקשור באורח מובהק בגישה „ייצורית".

בוד (10;11), למשל, הוא ילד ספקן, המתאונן שרומה על־ידי המבוגרים: „הם הלעיטו אותי בסיפורים", נוהג הוא לומר, והוא מקפיד מאוד על ניסוח הנחותיו. הוא נשאל אם השמש יודעת שהיא מתקדמת, ועל כך ענה: „אם יש אלוהים, השמש יודעת על כך, אך אם אין — היא אינה יודעת."

תשובה זו מוזרה מאוד ומראה באופן ברור למדי, שהתודעה, שבה האובייקטים מחוננים, לדברי הילדים, היא חלק של אמונה במערך כולל. אם אלוהים משגיח על הדברים, הרי הם בעלי־תודעה, ואם לאו — הרי הם פועלים בדרך מיכאנית.

ד. ארבעת חלקי הירח.

בעייה זו של שלבי הירח, רצוי לסקור בנפרד, וכבר נגענו בה לעיל, כשעסקנו במקור השמש והירח. יתר על כן, היא תשמש לנו כאבן־בוחן, לפיה נוכל להחליט אם הסברי הילדים מתאימים לפי גילם לדירוגים שקבענו.

ואכן, שלושה שלבים מקבילים מופיעים בעניין זה לאותם שלבים שקבענו, והם: ייצוריות כוללנית, ייצוריות איכותית והסברים טבעיים.

במשך השלב הראשון נראים שלבי הירח בעיני הילד כירחים שנולדו או נחתכו בידי אדם. אלה הן צורות של ייצוריות כוללנית.

נזכיר בראשונה את תשובות רוֹי (בן 6), גאוּד (6½) ופור (8;8) (ראה א׳ ב׳ בפרק זה). כאן חלקי הירח הם ירחים מתחילים, היינו שנולדו זה עתה והם גדלים כתינוקות.

אשר לסברה, שהירחים נחתכו בידי אדם, מצויות שלוש דוגמאות:

פראן (9;0): „איך נראה הירח? — עגול. תמיד? — לא, לפעמים הוא חצי ירח. מדוע חצי? — מפני שנחתך פעם. האם אתה מאמין בזה באמת? — כן. מדוע נחתך? — כדי שמראהו יהיה יפה יותר. מי חתך אותו? — — אנשים. האם יכול הירח להתעגל שוב? — לא, אחרי־כן הם מחפשים את החצי השני של הירח ומחברים אותו שוב לירח.״

בּוּל (7½): „הוא נחתך על־ידי אנשים, כדי לעשות חצי ירח.״

דוּ (5;0): „הוא נחתך לשניים.״

בשלב השני מצויה תערובת של גישה „ייצורית״ והסברים טבעיים:

הוב (6½): „האם הירח תמיד עגול? — לא. למה הוא דומה? — לפעמים הוא כמו סהרון שנתבלה מאוד. מדוע? — מפני שהוא כבר האיר הרבה. איך הוא נעשה שוב עגול? — עושים אותו מחדש. היכן? — בשמים.״

קאוד (9;4): „האם הירח רואה אותך? — כן, יש ימים שהוא עגול,

ולפעמים הוא רק חצי או רבע. מדוע? — אלוהים עשה אותו עגול או חצי, כדי לספור את הימים. (כאן רואים ברור, כיצד סילף הילד הסבר, שניתן לו בוודאי בצורה אחרת). האם הוא נחתך? — לא, הוא עושה את עצמו עגול ואחר־כך הוא עושה את עצמו חצי."

בשני המקרים ניתן לראות תערובת, שאינה מפליאה כלל אצל ילד, של תהליך טבעי, שבו כרוכים תופעות של התבלות וחיתוך מצד אחד, ושל פעולה ביקורתית או קונסטרוקטיבית, שיש בה צביון אנושי, מצד שני. בשלב השלישי מסולקת עובדה שנייה זו, והילד מחפש אחר הסבר טבעי מוחלט. הסבר זה מופיע בשתי צורות אופייניות לשני תת־שלבים הבאים בזה אחר זה. בראשון נחשב הירח כאילו חתך את עצמו לחלקים, או שהרוח חתכה אותו בתהליך דינאמי, שבו מאוחדים ייצוריות ואנימיזם, אימאננטיים לחלוטין.

מארט (9;5): „מדוע מחולק הירח לארבעה חלקים? — יש רק חצי, הרוח חתכה אותו לחלקים. מדוע? — אינני יודע. היכן החצי השני? — הוא נפל על הארץ. האם אתה יכול לראותו? — לא, הוא אינו מוריד גשם (הואיל והירח הוא ענן, אין תימה שהוא הופך לגשם). האם זהו אותו ירח המתמלא שוב או איזה ירח אחר? — זה אותו הירח, הוא נעשה שוב גדול. איך? — הרוח מגדילה אותו שוב."
אַק (8;7): „לפעמים יש ירח מלא, ולפעמים רבע. כיצד זה קורה? — הוא מתחלק לבדו. ומה קורה אז לשאר חלקי הירח? — הם מסתתרים בעננים. וכשאין עננים? — אלוהים מסתיר אותם בשמים. מדוע הוא מתחלק? — מפני שהוא רוצה לעשות מזג אויר רע, וכשיש ירח מלא הוא רוצה לעשות מזג אויר נאה."
רה (8;0): „כיצד נעשו חלקי הירח? — אין שם כלום, נשאר רק חלק קטן. היכן הם השאר? — על היורה. כיצד זה קרה? — הוא נשבר. כיצד? — הוא ניתק. האם הוא ניתק בעצמו, או מישהו עשה זאת? — בעצמו. איך הוא יגדל אחרי־כן? — הוא יתחבר שוב. איך? — הוא יתחבר עם חתיכה אחרת. האם הוא יודע שהוא רוצה להתחבר עם חתיכה אחרת? — כן. מדוע אין הוא עגול תמיד? — מפני שהוא מתכווץ. מדוע? — מפני שאינו מחזיק את עצמו בגודלו כל הזמן. למה? — מפני שקר בחוץ אחרי הגשם."

נוֹט (10;0): „חצי ירח הולך לצד אחד, וחצי ירח לצד שני. מדוע? — כדי להראות איזה מזג אוויר יהיה. איך זה קורה? — מפני שנעשה חם יותר, כלומר שיהיה מזג אוויר טוב או רע."

הירח פועל איפוא מרצונו הטוב ובאורח מודע.

תשובות אלה מעניינות מכמה בחינות. ברור, שהן מושפעות מרמזי מבוגרים, ביחוד כאשר הילד יודע, כי חלקי הירח מראים על טיב האוויר למחרת. אך רמזים אלה של המבוגרים נספגו אצלו באורח מקורי, וניתן לציין שתי תגובות מוזרות. ראשית, ערבוב הסימן והסיבה, הירח גורם למזג אוויר וגם מבשר אותו, והוא גורם לו מפני שהוא מבשר אותו. שנית, יש כאן דינאמיות תכליתית, שהילד מעניק אותה לירח. הירח, הרוח, השמיים והעננים מונעים כולם על־ידי כוח פנימי השואף לתכלית משותפת, וכשהם פועלים אהדדי, הרי זה בשיתוף־פעולה מושכל ולא בדרך של מערכה מיכאנית.

סוג שני של הסברים בדבר חלקי הירח, המצוי בשלב השלישי, הוא חיובי יותר. תופעת הפגימה של הירח היא תוצאה של תנועה צירית שלו, המעוררת אשלייה כאילו נחתך לחלקים, או שהיא תוצאה של הפרעה מצד איזה ענן. הירח חדל איפוא לקחת חבל בתהליך זה.

לוּג (12;3): „איך נראה הירח? — עגול. תמיד? — לא. למה הוא דומה? — הוא חתוך באמצע, בערב הוא עגול, וביום הוא חתוך לשניים. מדוע? — מפני שאז יום. היכן אז החצי השני? — הלך. לאן? — לארץ אחרת, שם אז לילה. איך זה קורה? — חצי מן הירח הולך לארץ אחרת. איך? — הוא הולך לשם ביום. האם הוא חותך את עצמו לשניים? — לא. ובכן, איך זה קורה? — הוא מאיר את הארצות בהן לילה, כאשר כאן יום. הוא תמיד שלם? — כן. הוא אינו חצי לעולם? — כן, ביום, מפני שאז הוא עגול. מדוע אי־אפשר לראות אותו עגול ביום? — מפני שרואים אותו מן הצד (לוג רצה לומר ב„פרופיל"). מה זאת אומרת? — בלילה הוא מאיר, וביום הוא מסתובב ומאיר ארץ אחרת." „האם הירח עגול ככדור? — לא, כמו עוגה." אף כי הוא מהסס להניח, כי הירח מתחלק לשניים, הריהו נותן הסבר ראוי־לציון, שנראה ספונטאני לגמרי, כי הירח דומה לעוגה, והמשנה את צורתו בהתאם לכיוון, שאליו הוא מופנה.

שאם (8;8): „מה מצחיק לפעמים בירח? — שהוא עגול והופך

לסהרון. איך זה קורה? — כשהוא גדל הוא מתקרר. היכן החלק השני? — אינך יכול לראותו, הוא מוסתר מאחורי העננים, אך הוא נמצא שם כל הזמן. וכשאין עננים? — אחדים מהם ישנם כל הזמן. איך גדל הירח שוב? — העננים מסתלקים. האם הם יודעים, שעליהם להסתלק? — החלק השני של הירח נדלק ואז הוא מאיר בעד העננים."
קארפ (8;7): „העננים מסתירים אותו. ומה קורה לחלק השני? — הוא מאחורי העננים. האם הוא חתוך לשניים? — לא, הוא נמצא מאחורי העננים."

אי־אפשר לקבוע, אם המקרים האחרונים (שמצאנו להם דוגמאות רבות) הם ספונטאניים או לא. דומה שיש בהם מידה מסויימת של ספונטאניות. אשר למקרהו של לוג, הרי ניתן להשוותו לדוגמאות שבפרק 7, ב', שבהן הירח מלווה אותנו ללא כל תנועת סיבוב ממשית והוא שולח את קרניו ללוות אותנו וכו' (ראה את תשובות סארט, לוג ובּרול).

לסיכום — רשאים אנו לומר, כי ההסברים בדבר מצבי הירח מאשרים את הסכימה, שהונחה בקשר להסברים על מקור השמש והירח. הגישה ה„ייצורית" האינטגראלית, הנובעת מתחושות „סמיכות" פרימיטיביות, נותנת מקום ל„ייצוריות" איכותית, וזו מתחלפת בהסברים טבעיים, תחילה דינאמיים ותכליתיים (כלומר „ייצוריות" אימאננטית), ואחרי־כן מיכאניים יותר ויותר.

פרק **9**

מטאורולוגיה ומקור המים

בדומה לאדם הפרימיטיבי, אין הילד מבחין בין אסטרונומיה ובין מטאורולוגיה. השמש והירח שייכים לאותה מערכה, שבה מצויים העננים, הברק והרוח. נמשיך איפוא בבדיקת ההסברים, שניתנו על־ידי ילדים לגבי מקורם של גרמי־שמים אחרים, ונוסיף עליהם גם את ההסברים הנוגעים למקור המים.

כמו במקרה השמש והירח, הביאו אותנו שאלות ספונטאניות רבות, שנשאלו על־ידי הילדים, לכלל מסקנה, שהבעיות שאנו חותרים לפתרונן, אינן זרות כל־עיקר להתעניינותו הטבעית של הילד. ויוכיחו המקרים הבאים:

השאלות הבאות נלקחו מן האוסף של סטנלי הול. ילדים בגיל חמש שאלו: „מדוע יורד גשם? — מניין הוא בא? — בגיל שש: „מה זה ערפל? — מי עשה אותו?" בגיל 7: „מניין בא השלג? — מי עושה את הרעמים ואת הברקים? — מה זה רעם? — לשם מה הוא בא? — מי עושה את הרעם" וכו'. בגיל 8: „מי עושה את השלג?" בגיל 11 שאלו ביחס לנהר: „מדוע הוא כל־כך רחב? מה גרם לכך? הרי לא ירד הרבה גשם."

מן החומר, שאסף מר קלינגביל אצל ילדים מגיל שלוש שנים ושבעה חודשים, אנו מביאים את השאלות הבאות: „אמרי לי, אמא, האם אלוהים פותח את הברז בשמים, והמים עוברים דרך החורים שבריצפת השמים?" בגיל 3;8: „אמרי לי, אמא, האם אלוהים עשה ים גם בשמים? יש לו, כנראה, משפך גדול."

שאלותיו של דל בגיל 6½: „מדוע אין האגם מגיע לברן? — מדוע אין מעין בגן שלנו? — איך עושים מעין? — האם נחוץ אֶת כדי לחפור מעין? — איך נעשה הגשם בשמים? — היש שם צינורות או נחלים? — מדוע רועם הרעם? — האם זה נכון, שהוא רועם בעצמו? — אך הרי אין בשמים במה

להבעיר אש? — מדוע מיטיבים לראות את הברק בלילה? וכו׳ וכו׳.״

וכיוצא בזה זכרונותיו המעניינים של החרש־אילם, ד׳אָסטרלה, שקטעים מהם צוטטו בפרקים 7, 8, ובמבוא:

„כאשר ד׳אָסטרלה היה מסתכל בעננים היה סבור, שהם נוצרו ממקטרתו הגדולה של אלוהים (בעיני ד׳אָסטרלה נראה אלוהים בדמות „איש חזק, המסתתר מאחורי הגבעות, הזורק מדי בוקר את השמש באוויר״; ראה פרק 8, מבוא). מדוע? מפני שד׳אָסטרלה היה מסתכל תמיד בהערצה בעשן המסתלסל ממקטרת גדולה או מסיגאר. הצורות המוזרות של העננים השטים בשמים היו מעוררות בו פליאה. אילו ריאות חזקות יש לו לאלוהים! כשהיה ערפל מכסה את הבתים, היה הילד סבור, כי אלה הם אֵדים מנשימת אלוהים בבוקר הצונן. מדוע? — מפני שלעתים תכופות היה ד׳אָסטרלה מתבונן בהבל־פיו עצמו במזג אוויר כזה. כשהיה יורד גשם, היה בטוח, שאלוהים מילא פיו מים והטיל אותם ברקיקה מפיו הגדול. מדוע? מפני שתכופות ראה, כיצד הסינים בסאן־פראנציסקו מתיזים מים מפיהם על הבד לשם הלבנתו.״

ייתכן שזיהוי כזה של עננים עם עשן, וערפל וגשם עם נשימה ורוק נראה מוזר במקצת. אך דוגמאות לכך מצויות כהנה וכהנה.

השאלות והזכרונות הנ״ל כבר מרמזים על כך, שההסברים של הילדים לגבי מטאורולוגיה ומים דומים יהיו לאלה שניתנו לגבי השמש והירח. שאלות הילדים וזכרונותיו של החרש־אילם הם „ייצוריים״ במפורש. ואכן, השאלה „מי עשה״ או „לשם מה״ רומזת על התשובה החבויה בתוכה. אולם עם התבגרות הילדים ניכר משאלותיהם, כי הם מחפשים אחר הסבר פיזיקאלי. רשאים אנו איפוא לצפות, כי אותו תהליך התפתחותי, שמצאנו בהסברי הילדים ביחס לשמש והירח, יופיע גם כאן: המעבר מ„ייצוריות״ אינטגראלית להסבר ממשי יותר ויותר.

א. השמים.

השאלות הנוגעות לשמים, ללילה ולעננים מהוות מסכת שלימה, שניתן לפצלה רק באופן מלאכותי. אף־על־פי־כן, מחשש של „תפסת מרובה״, נאלצים אנו לפתוח בניתוח אחד האובייקטים האלה. כן אי־אפשר להפריד, ללא גישה שרירותית, בסדרות הרצופות של ההסברים, המובילים מ„ייצו־ריות״ אינטגראלית להסבר טבעי, בין שלושת השלבים, שנקבעו לגבי השמש

והירח. אף־על־פי־כן דומה, כי על אף השרירותיות שבדבר, מן ההכרח להציב סימני־גבול בין השלבים. בפסיכולוגיה, כמו בזואולוגיה ובבוטאניקה, הכרחי המיון למחלקות ולמינים, אך כשם שהוא תלוי בממיין, הוא תלוי גם בנתונים שעומדים למיינם.

בעיני הילדים הצעירים (גיל 2—6), נטויים השמים מעליהם, אי־שם קרוב, בגובה הגגות או ההרים. „האם הם עולים ישר לשמים?" שאל דל בראותו זיקוקין־דינור מתפוצצים. הוא גם רואה את השמים נושקים את הארץ באופק.[1] וכך, למשל, כשהילדה אַן ראתה מרחוק פרה רועה בשדה, שאלה „האם הפרה קרובה שם לשמש?" בנסיבות אלה טבעי הדבר, שהילד רואה תחילה את השמים בדמות תקרה או קמרון מוצק, והוא סבור שהם נעשו בידי אדם או בידי שמים.

להלן דוגמאות מן השלב הראשון, שבו שוררת במחשבת הילד „ייצוריות" אינטגראלית:

גַאל (5): השמים עשויים „אבן". הם אינם שטחיים אלא „עגולים". אלוהים עשה אותם.

גאוּד (6;8): אלוהים עשה את השמים, ממה? — מאדמה. הם כחולים, מפני שאלוהים „עשה אותם כחולים".

אַק (8;7): אלוהים עשה אותם. „הוא לקח מעט אדמה."

בּאַר (5;9, מפגר): „השמים עשויים אבנים גדולות. טבלות־אבן גדולות. מדוע אין השמים נופלים? — מפני שאם יפלו, יהרסו את הבתים והאנשים ייהרגו. מה מונע את נפילתם? — הם צמודים ומהודקים היטב. איך? — טבלות־האבן מחוזקות למשהו."

אך לפעמים נראים השמים בעיני הילדים כקרום מוצק של עננים, דבר המבשר הסברים מן הסוג של השלב השני.

פּראַן (9, מפגר): השמים הם „מין עננים". „כיצד הופיעו השמים לראשונה?... — האנשים עשו את השמים. איך? — הם מצאו המון עננים ואז הם (=האנשים) לחצו אותם בחזקה זה לזה, ואחרי־כן אמרו: ,הבה, נראה אם יחזיקו יחד׳. האם השמים מוצקים? — כן. העננים באים מעשן הבתים." הגישה היא איפוא „ייצורית" — הם נוצרו בידי אדם.

[1] Sully, Etudes sur l'enfance p. 14.

בּוֹל (7;6) מניח, שהשמים הם חומר מוצק. הם עשויים מ„אוויר” או מ„כחול”. עשו אותם אנשים.

הילדים הצעירים יותר (3—4) אומרים, כרגיל, שהשמים נעשו מ„כחול”; לאחר־מכן בא הכחול מן האבן, מהאדמה, או מן האוויר שבעננים. אולם במשך השלב הראשון נתפסים השמים תמיד כחומר מוצק.

במשך השלב השני משתדל הילד למצוא הסבר פיזיקאלי למקור השמים. אך החומר ממנו עשויים השמים, תלוי עדיין בפעילותו של האדם: השמים עשויים עננים, והעננים נוצרו על־ידי ארובות הבתים, הספינות וכו'.

גאבה (8½): „ממה עשויים השמים? — הם כעין עשן העולה למעלה. איך? — הקיטור מן האוניות עולה לשמים ועושה בהם פס כחול גדול. האם השמים מוצקים או לא? — הם כמו אדמה. ממה הם עשויים? — הם כמו אדמה, שיש בה המון חורים; ואז באים העננים ועוברים דרך החורים הקטנים, וכשיורד גשם הוא עובר בעד החורים האלה. איך הופיעו לראשונה?... — כשהיתה שם אדמה, שאולי עשו עליה בתים, ואחר־כך היה עשן, ומזה נעשו השמים. האם השמים חיים? — כן, מפני שאילו היו מתים, היו נופלים (השווה את הגדרת החיים כפעילות). האם השמים יודעים, כי הם מחזיקים את השמש, או לא? — כן, מפני שהם רואים גם את האור. איך? — מפני שמאז נוצרו (השמים), ידעו שהשמש מצויה שם; ועכשיו יכלו לדעת מתי השמש מו־פיעה ומתי היא שוקעת.” השמים הם ענן גדול חי, אך ענן שנוצר מעשן הבתים והאוניות.

גִיאַמְב (8½): „ממה עשויים השמים? — מאוויר. מדוע השמיים כחולים? — מפני שכאשר העצים מתנועעים, האויר עולה למעלה (אנו ניתקל תכופות באמונה זו לגבי מקורות הרוח). אך מדוע הם כחולים? — לפעמים העשן כחול והוא נופל על העצים ומזה השמים נעשים כחולים.”

גראנג (7;6): „ממה עשויים השמים? — מעננים. וכשהם כחולים, הם עשויים מעננים? — כן”. אך השמים הם מוצקים: אלוהים חי מעליהם. העננים מחוברים יחד ללא עזרת איש, אך הם באו מן הבתים. הם חיים.

במשך השלב השלישי מצליח הילד להשתחרר מכל גישה „ייצורית”. השמש עשויה מאוויר או מעננים. הם נוצרו מעצמם. העננים, שמהם עשויים

השמים, מקורם טבעי. כן הולך ונעלם במשך שלב זה הדימוי של שמים כקמרון מוצק.

ריי (8) מגשר על המעבר משלב שני לשלישי. השמים הם עדיין קמרון מוצק: „הם קשים." אך הם נוצרו בעצמם מחומרים שמקורם טבעי: „יש שם המון עננים שנדחסו יחד. ממה הם עשויים? — הם עבים. ממה עשויים השמים? — הם כחולים. ועשויים ממה? — מעננים. והעננים ממה עשויים? — הם כחולים." „לפעמים יש שם כמה עננים כחולים." לגבי מקור העננים הללו, מסתובב ריי במעגל: השמים עשויים מעננים, והעננים עשו את השמים. „ממה עשויים העננים? — מן השמים. והשמים? — מעננים", וכך הלאה.
טראק (9): „מה הם השמים — עננים. מה צבע העננים? — כחול, שחור, אפור או לבן. האם אתה יכול לנגוע בשמים? — לא, הם גבוהים מדי. אילו יכולת לעלות למעלה, כלום היית יכול לנגוע בהם? — לא. מדוע לא? — מפני שהם אוויר, עננים. ממה עשויים העננים? — מאבק. מהיכן הם באים? — מן האדמה. האבק עולה למעלה. מה מחזיק אותם יחד? — הרוח."
לוג (12;3): „מה הם השמים? — ענן. מאיזה צבע? — לבן. האם שמים כחולים הם ענן? — כמובן שלא! מה הם איפוא? — אוויר. איך התחילו השמים? — באוויר. מהיכן בא האוויר? — מן האדמה. מה נמצא מעל לשמים? — שום דבר. הם ריקים."
שטק (11): „ממה עשויים השמים? — מעננים, ממים ומאוויר. ומה עושה את הצבע הכחול? — המים. מדוע הם כחולים? — המים עושים אותם כחולים. מהיכן באים המים? — מן הערפל."

תפיסות אלה מגלות ללא ספק את השפעת המבוגרים. אילולא שאלו הילדים מעולם שאלה זו, לא יכלו לדעת בגיל 10 או 11, שהשמים עשויים אוויר או שהם אינם חומר מוצק. אך עיקרן בכך, שהן מראות כיצד הילדים סופגים ומטמיעים בתוכם מה שהם שומעים. מבחינה זו ההתפתחות ניכרת ככל שהם מתבגרים והולכים: הגישה ה„ייצורית" פוחתת ובמקומה בא חיפוש אחר הסברים המזהים את היסודות (אוויר, עשן, עננים, מים), הסברים הדומים במקצת לאלה של חוקרי הטבע שבטרם סוקראטס.

ההוכחה הטובה ביותר, שההסברים אינם תלויים בסביבה, היא, שהם נמצאו אצל ילדים בז'נבה וגם במקומות אחרים. מרת רודריגו הציגה אותן

שאלות למאה ילדים בספרד בגיל 5—11 (במאדריד ובסאנטאנדר). פרט לכמה תשובות מעורפלות וכאלה המושפעות ממה שלמדו בבית־הספר, היו ההסברים דומים לאלה שנמצאו בז׳נבה. בממוצע היה תוכן התשובות נחשל במקצת ביחס למה שנתקבל בתשובות הילדים בשווייץ, אך סדר השלבים דומה היה. אם נחשב את הגיל הממוצע לכל אחד משלושת סוגי התשובות, הרי ניתן לומר, כי ילד בן 7 מסביר את השמים כעשויים מאבנים, מאדמה, מלבנים וכו׳, ילד בן 8½ — כעשויים מעננים, ובן 10 — כעשויים מאוויר.

ב. סיבת הלילה ומהותו.

תפיסות והסברים בעניין זה תלויים פחות בחינוכו של הילד, מאשר המקרים שהבאנו לעיל. מעניין היה איפוא לבדוק, אם תהליך ההתפתחות שנתגלה על־ידי השאלות הקודמות, כוחו יפה גם לגבי ההסברים הנוגעים לתופעת הלילה. ואכן, כך הוא הדבר. אנו יכולים, למעשה, להבחין בארבעה שלבים בהתפתחות הסברים אלה. במשך השלב הראשון הסברי הילד על הלילה הם „ייצוריים" במובהק, אך בלי שהילד יקבע כיצד הלילה נוצר. במשך השלב השני והשלישי ההסבר הוא „ייצורי" — למחצה ופיזיקאלי־למחצה: הלילה הוא ענן שחור גדול, הנדחף בכוחות אדם והממלא את כל האטמוספירה (שלב שני), או המסתיר פשוט את היום (שלב שלישי). לבסוף, בשלב הרביעי, הלילה מתפרש כהיעלמות השמש.

בשלב הראשון מצטמצם הילד בהסברים תועלתיים של הלילה, דבר המעיד ברור על נקודת־המוצא של כל השקפת עשייה מלאכותית. אך אם הוא נאלץ להחליף את הסברו התכליתי בהסבר סיבתי, הריהו נזקק לבני־אדם או לאלוהים, בלי לקבוע כיצד מתרחשת תופעה כזו.

מ ו ֹ ר (5) : „מדוע בא הלילה? — מ פ נ י ש ח ו ש ך ב ח ו ץ. מדוע חושך בחוץ? — מ פ נ י ש א ז ע ר ב. י ל ד י ם ק ט נ י ם ה ו ל כ י ם א ז ל י ש ו ן. מהיכן בא הלילה? — מ ן ה ש מ י ם. איך עושים השמים את הלילה? — ע ל ־ י ד י א ל ו ה י ם. מה עושה אותו שחור? — א י נ נ י י ו ד ע."

ל י א ו (7½) : „מהיכן בא הלילה? — מ ן ה ש מ י ם. איך נעשה הלילה בשמים? — י ש ש ם ש ע ו ן, ב ב ו ק ר ה ו א מ ר א ה ל מ ע ל ה, ו ב ע ר ב ה ו א מ ר א ה ל מ ט ה. מדוע? — ה ו א מ ר א ה ל מ ט ה, מ פ נ י ש ה ג י ע ז מ ן ה ל י ל ה. ומה גורם שהוא ירד למטה? — מ פ נ י ש א ז ל י ל ה. מה עושה הלילה כשהמחוג מראה למטה? — (הוא בא) מ פ נ י ש י ש ש ם מ ח ו ג, ה מ ר א ה ל מ ט ה. האם ידעת על כך מזמן?... — מ פ נ י ש ב ב י ת

יש מנורה כזאת, ומחוג; כאשר הוא נופל למטה, בא הלי־לה." עד כמה שהבינונו, היתה ה„מנורה" הזאת מעין שעון, שהיו מסובבים אותו בלילה, כשהדליקו את החשמל. „איך התחיל שעון זה? — אלוהים עשה אותו. מי זה אלוהים? — איזה איש. מה הוא עושה? — הוא עובד. למה? — בשביל הילדים." ברור, שבעיני ליאו תנועת המחוג של שעון חשמלי היא גם סימן ללילה וגם סיבתו. ליאו אינו מתעניין בבעיית ה„איך" של תופעה זו.

ז'יל (7): „בלילה אנו הולכים לישון, ואז חושך בכל. מדוע אז חושך בכל? — כדי שנוכל ללכת לישון. מה גורם שיהיה חושך בכל? — השמים משחירים, ואז הכל שרוי בחושך."

דלסד (7;8): „מפני מה חושך בלילה? — מפני שאנו הולכים לישון. אם אתה הולך לישון אחר הצהריים, האם שורר אז חושך? — לא, אדוני. ובכן, מה גורם שיהיה חושך בערב?..." למרות טענתנו זו סבור דלסד, כי הלילה בא מפני שאנו ישנים.

לתשובות אלה נודע עניין רב. הצד השווה שבהן, שהלילה בא מפני שאנו ישנים. במקרים מסויימים (ז'יל, למשל) נראית האסוציאציה ממש טלאולו־גית: הלילה בא כדי שנוכל ללכת לישון. אולם במקרים אחרים, וקרוב לוודאי בפרימיטיביים שבהם, השינה היא גם התכלית וגם הסיבה של הלילה. זהו מצב קדם־תכליתי. הילד אינו מתעניין ב„איך": הוא פשוט מחפש את המטרה שבגללה בא הלילה, ומטרה זו היא, ללא ספק, שהילדים יישנו. אך בהשפעת השאלות, משלים הילד את האסוציאציה הקדם־סיבתית במיתוס של יצירה. כזה הוא מקרהו של ליאו, אך ברור בהחלט, כי מיתוס זה אינו אלא תוספת לאסוציאציה הקדם־סיבתית, ש„הלילה נוצר על־ידי השינה".

במשך השלב השני נשאר הקשר הקדם־סיבתי בין הלילה ובין השינה גורם עיקרי בהסברו של הילד, אולם אז כבר מוצאים את ה„איך" בתשובות על היווצרות הלילה. הלילה הוא ענן שחור גדול, הממלא את האטמוספירה, והוא מעשה ידי האלוהים או האנשים. אבל ברור, שהבעיה רק נדחתה. כיצד מסוגל הצורך של האדם בשינה ליצור את הענן הגדול השחור — על כך אין הילד חושב כלל.

ואַן (6): „מה זה לילה? — כשאנו ישנים. מדוע חושך בלילה? — מפני שאז אנו ישנים יותר טוב, וכן כדי שיהיה חושך בחדרים. מהיכן בא החושך? — מפני שהשמים נעשים אפורים.

מה גורם לכך שהשמים יאפירו? — העננים משחירים. כיצד? — אלוהים עושה את העננים שחורים.״
דוק (6): „מדוע חושך בלילה? — מפני שאז מגיע הזמן ללכת לישון. מה גורם לחשיכה? — העננים גורמים לכך. האם ידעת על כך? — לא, עתה גיליתי זאת. איך עושים זאת העננים? — אחדים מהם שחורים. ראית את הירח ואת הכוכבים בלילה. כלום היו אז עננים? — כן, אדוני. כלום תמיד ישנם עננים בלילות? — לא. וכשאין עננים בא הלילה בעצמו?... — מדוע חושך כשאין עננים בשמים? — העננים עושים את החושך.״ כעבור כמה שבועות: „איך נעשה הלילה? — מפני שהעננים הם שחורים. כלום יש תמיד עננים בלילה? — כן.״
בּורג (9): מהיכן בא הלילה? — האוויר נעשה שחור. מדוע משחיר האויר בלילה?... וביום? — אז האוויר לבן. כלום בלילה בא אוויר שחור, או שהאוויר הלבן משחיר? — האוויר הלבן מסתלק. מהיכן בא האוויר השחור? — מן העננים.״
מארט (8): בלילה חושך „מפני שאנו ישנים בלילה, ואיננו יכולים לראות אז דבר. מדוע חושך אז? — מפני שהשמים נעשים שחורים. מה עושה אותם שחורים? — הו, אינני יודע. אבל מה דעתך על כך? — מפני שמזג האוויר רע. מה עושה את הלילה שחור? — מזג האוויר הרע. כלום תמיד מזג האוויר רע בלילה? — לא תמיד. מה איפוא עושה את הלילה שחור במזג אוויר טוב? — מפני שהעננים מתחברים יחד.״
פראן (9): „מה זה לילה? — כשהכל מחשיך. מהיכן באה החשיכה? — מן השמים. כיצד התחיל הלילה? — מפני שכל העננים שחו־רים. מהיכן הם באים? — מן השמים. האם הם באים ביום או בלילה? — בלילה. מדוע אין הם באים ביום? — מפני שביום אור. בלילה חושך. אילו היו באים ביום, היה בא הלילה! אך מדוע הם באים רק בלילה? כיצד קרה הדבר? — מפני שבלילה יותר חושך. האם העננים יודעים שהם נעים או לא? — כן, כשהעננים באים, הם מתחברים יחד ואי־אפשר אז לראות אף רצועת־אור קט־נה. האם הם עושים זאת בכוונה? — כן. לשם מה? — כדי שנוכל לישון.״
צבה (9): „מה זה לילה? מהיכן הוא בא? — בחוץ מחשיך, כאילו עומד לרדת גשם. מה זה חושך? — זה לילה. מהיכן בא החושך? —

מ ן ה ע נ נ י ם. מדוע הוא בא ערב־ערב? — מ פ נ י ש ה א נ ש י ם ע י י פ י ם. מה גורם שיבוא לילה? — ה ש מ י ם. ב ח ו ץ ש ו ר ר ח ו ש ך. מדוע? — כ ד י ש ה א נ ש י ם י ו כ ל ו ל ל כ ת ל י ש ו ן."

פּ אַ ט (10): לילה זה „חושך". „מהיכן הוא בא? — מ ן ה ע נ נ י ם. איך? — ה ם מ ש ח י ר י ם."

בעיני ילדים, השרויים בשלב השני, הלילה הוא איפוא ענן שחור גדול או אוויר שחור. ענן זה אינו מסתיר את היום, כמו מסך. הענן הוא הלילה עצמו, הן מפני שהוא נובע מן „האוויר השחור" (בּוּרג) והן מפני שהוא יוצר בבואות שחורות.

מבחינת הגישה ה„ייצורית" נודע עניין רב לתשובות. מה שמניע את הענן, לדעת הילד, הוא רצונו של האדם או של אלוהים, וזאת כדי לאפשר לנו את השינה. מצד שני, מצורפת כאן ה„ייצוריות" לאנימיזם אינטגראלי — אי־אתה יכול לתת פקודה לענן אם הוא אינו מציית לך מתוך הכרה. אשר למקור הענן, בין שנעשה בידי אלוהים ובין בידי אדם, הריהו עשן העולה מארובות הבתים.

הראייה ה„ייצורית" של השלב השני מושלמת פחות מזו של הראשון: שוב אין האדם סיבה ישירה להיווצרות הלילה. הוא רק גורם שבעקיפין.

עקבות רבים של „ייצוריות" מעשית זו עדיין מצויים בשלב השלישי. אולם כאן כבר חלה התקדמות רבה בכך, שהלילה אינו נראה עוד כהווייה בפני עצמה, אלא פשוט כהעדר אור יום. הילד עדיין נוקב בשם העננים כדי להסביר בהם את הלילה, אך הלילה שוב אינו מורכב מ„עננים", הללו רק „חוסמים" את אור היום. מעתה נחשב הלילה בעיניו כמין צל, כהוראת מלה זו אצל המבוגרים.

אולם ברור בהחלט, כי המעבר מלילה־ישות ללילה־צל אינו ישיר. קיימים מקרי־ביניים רבים, בהם הילד מהסס בין שתי התפיסות, ואינו יכול להחליט באיזו לבחור. ולהלן דוגמה לכך: מצד אחד טוען הילד, שהעננים חוסמים את אור היום (שלב שלישי), אולם מצד שני, עדיין הוא מאמין, שהענן חייב להיות שחור כדי שיבוא לילה, ופירוש הדבר שהוא עדיין רואה את הלילה כמין ישות שחורה כלשהי (שלב שני).

ר א ו ּ ל (7): „מה זה לילה? — ע נ נ י ם ש ח ו ר י ם. מהיכן הם באים? — מ ן ה ש מ י ם. כיצד? — ה ם ע ו ב ר י ם ל פ נ י ה ע נ נ י ם ה ל ב נ י ם. מדוע הם באים בלילה? — כ ד י ל ה ס ת י ר א ת ה ע נ נ י ם ה ל ב נ י ם.

הם באים במקומם (תשובה מן השלב השני). כיצד מתרחש הדבר? — הם באים בעצמם. הם נעים ומתקדמים. איך? — אלוהים מביא אותם. האם אתה יכול לעשות לילה בחדר זה? — כן. איך? — על־ידי סגירת התריסים. מה יקרה אז? — לא נוכל לראות אז את אור היום. מדוע יהיה אז חושך בחדר? — מפני שהתריסים יהיו סגורים. האם אז לילה? — כן. האם יש ענן שחור בחדר, כאשר התריסים מוגפים? — לא. ובכן, מהו אותו לילה שבחדר? — אי־אפשר לראות אז את היום. ומהו הלילה שבחוץ? — השמים מוסתרים על־ידי עננים שחורים גדולים. האם הם מוכרחים להיות שחורים, כדי שיסתירו את אור היום? — כן. האם יכול אור היום להיות חסום על־ידי עננים לבנים? — לא, מפני שאינם יכולים לחסום אותו.״

ראוּל מעלה שני הסברים, זה בצד זה. מצד אחד, הלילה נוצר על־ידי עננים שחורים, הבאים במקום ה„עננים הלבנים״, ומצד שני, הלילה הוא צל, הנוצר על־ידי ענן, שפועל כעין מסך. המקרים הבאים שייכים במובהק לשלב השלישי, הווה אומר הם מגדירים את הלילה כשלעצמו, בלי רמז לצל הנוצר על־ידי עננים החוסמים את אור היום.

מאי (8;7): „מה זה לילה? — כשאין עוד אור. מדוע אין עוד אור? — מפני שהעננים מסתירים את האור. מי אמר לך זאת? — אף אחד. ואימתי אור? — כשאין עננים. מה עושה את האור — השמים...״

בַּאַבּ (8;11): „מדוע חושך בלילה? — מפני שהשמים מוסתרים, ומפני שישנם עננים.״ העננים הם שמסתירים את השמים: „העננים מכסים את פני השמים ואי־אפשר לראות דבר. מהיכן באים העננים? — מן השמים. מה צבעם? — אפור. האם יכולים גם עננים לבנים לעשות לילה? — כן. מדוע? — מפני שהם עושים זאת.״

ברור, שהעננים שוב אינם ממלאים אותו תפקיד בשלב השני, כלומר הם אינם יוצרים חושך רק על־ידי נוכחותם, בין אם הם ממלאים את האטמוספירה, בין אם הם גורמים לבבואות שחורות. מעתה פועלים העננים כמין מסך, ויהא צבעם אשר יהא. כדי „לעשות לילה״ שוב אין צורך אלא „לכסות את פני השמים״ ולהסתיר בכך את האור הבא מן השמים.

לבסוף, בשלב הרביעי, סבורים הילדים, כי הלילה בא רק בגלל היעלמות

השמש. עדיין אין הם יודעים, כמובן, כי הארץ מסתובבת סביב השמש. יתר על כן, אין צורך ללמדם על כך בגיל מוקדם, שכן אינם מסוגלים להבין זאת. ראינו ילדים בגיל 9—10, שסיפרו להם, כי אמריקה היא הצד השני של כדור הארץ; הם הסיקו מכך, שאמריקה היא מעין קומה נמוכה יותר ביחס לאירופה, וכי כדי להגיע לאמריקה חייבת השמש לעבור את הים דרך מינהרה, שנקדחה מ„רצפת" אירופה עד ל„גגה" של אמריקה. אולם בלי לדעת שהארץ עגולה, יכול הוא גם אז להבין, כי היום נגרם על־ידי השמש, והלילה על־ידי היעלמותה.

ואכן, במשך השלבים הקודמים, ואפילו במשך השלב השלישי, אין השמש נראית להם כהכרחית ליום. היום נגרם על־ידי עננים לבנים או על־ידי השמים:

וכך אמר לנו דאו (7), כי הלילה הוא „ענן שחור המסתיר את השמים הלבנים." אף כי תשובה זו שייכת לשלב השלישי, מאמין דאו, שהשמים הם מקור האור: „השמש אינה דומה לאור. האור מאיר כל דבר, אך השמש מאירה רק את המקום בו היא מצויה."

לעומת זאת, במשך השלב הרביעי מבין לבסוף הילד, כי השמש היא היא הסיבה לאור היום. ברגיל מסתבר לו הדבר בהשפעת המבוגרים, אך דומה, שכמה מן הנבדקים גילו זאת בעצמם ללא סיוע הסביבה. והרי דוגמאות מן השלב הרביעי:

קאוּד (9½): „מהיכן בא הלילה? — כשהשמש שוקעת מתחיל הלילה. מי אמר לך זאת? — ראיתי זאת. מדוע בא הלילה כשהשמש שוקעת? — מפני ששוב אין אז יום. מדוע השמים שחורים בלילה? — מפני שאי־אפשר לראות את אור היום בלילה. אי־אפשר לראות איפה הם השמים."

בּוֹן (8½): „מדוע הכל שחור בלילה? — מפני שאז הזמן ללכת לישון. מדוע לדעתך חושך בלילה? — מפני שהשמש מוסתרת. איך בא היום? — כשהשמש מופיעה."

ארבעת השלבים מראים ירידה הדרגתית של הראייה ה„ייצורית" ונסיון למצוא הסברים, המותאמים יותר ויותר למציאות הפיזיקאלית. ביחוד מצבי־עים שני השלבים הראשונים באורח ברור על אחד משורשי ה„ייצוריות" של הילד: הוא מתחיל להתעניין בבעיית „למה", בטרם גילה עניין כלשהו

בבעיית ה„איך". במלים אחרות, תחילה הוא מניח כדבר המובן מאליו, שלכל אובייקט נודעת משמעות בסדר הדברים בעולם: כל דבר ערוך לפי איזו תוכנית, ותוכנית זו עצמה מכוונת לטובתם של הבריות. הלילה בא „כדי שנוכל לישון." זוהי נקודת המוצא (השלב הראשון). רק לאחר־מכן מתחיל הילד להתעניין מי יוצר תופעה זו וכיצד היא מתחוללת (השלב השני). היוצר הוא, כמובן, האדם עצמו, שלמענו נברא הלילה. ה„איך" הוא עשן הארובות, היוצר את העננים, והאוויר השחור, הממלא את האטמוספירה. כיצד השכיל אלוהים לעשות, שהלילה יחזור בעתו תמיד? שאלה זו אף אינה מטרידה את הילד. הוא כל־כך בטוח, שזה הכרח מוסרי ולא מקרה סתם או איזה כוח מיכאני הגוזר על מהלך הדברים, עד שהוא מניח בביטחה גמורה, שמישאלות האדם, בצירוף רצונם הטוב של העשן והעננים, דיים להבטיח את הופעתו החוזרת־ונשנית של הלילה. כזו היא השקפתו ה„ייצו־רית" של הילד עד שמתערב החינוך הדתי ועושה אותה מורכבת יותר, בהביאו עמו תפיסות הזרות למחשבתו הספונטאנית.

ג. מקור העננים.

לדעת הילד עשויים השמים והלילה בעיקר מעננים. לפיכך עלינו לשאול קודם את הילד מניין באים עננים אלה. דבר זה מספק כר נרחב לחקר ה„ייצוריות", שכן בעניין זה עשוי הילד לגלות ספונטאניות מושלמת.

על מקור העננים מצויות בידינו תשובות של ילדים מפאריס, ניצה, סאבוי, ואַלה וז'נבה, וכן מספרד. התוצאות שהושגו בסביבות שונות אלה תואמות כל־כך, ותכופות אף מקבילות זו לזו ממש, עד שהמסקנות עשויות להתקבל כסבירות בהחלט.

ניתן להבחין שלושה שלבי התפתחות בהסברים, הניתנים על־ידי הילדים על מקור העננים. במשך השלב הראשון (גיל 5—6 בממוצע, בז'נבה) נחשב הענן, הנראה להם כמוצק (מאבן, אדמה וכו'), כעשוי בידי אדם או בידי אלוהים. במשך השלב השני (גיל 6—9 בממוצע, בז'נבה ובפאריס) מסביר הילד את העננים כבאים מעשן הארובות וטוען, כי אילולא הבתים לא היו עננים. הגישה ה„ייצורית" מופיעה איפוא כאן יותר בעקיפין מאשר בשלב הראשון, אך עדיין היא שיטתית. לבסוף, במשך השלב השלישי (מגיל 9—10 בממוצע), מקור העננים הוא טבעי לחלוטין: הענן הוא אוויר דחוס, רטיבות, אדים או חום וכו'.

והרי דוגמאות לשלב הראשון:

אַזּב (7): „מהיכן באים העננים? — מן ההר, הם יורדים, ואז הם נשארים. ממה הם עשויים, לדעתך? — מאדמה. היכן הם? — בשמים. כיצד הם עולים לשמים? — אלוהים מעלה אותם, מפני שבעצמם אינם יכולים לעשות זאת." אף־על־פי־כן, העננים הם בעלי רוח־חיים: „אם הם נעים, הם יודעים על כך, כמובן."
גריל (7) אמר לנו על הגשם: „אלוהים מביא את הגשם. איך? — הוא לוקח כמה צרורות גדולים, זורק אותם, ואז יורד גשם. ממה עשויים הצרורות? — מאבן. האם אנו יודעים מתי אלוהים זורק את הצרורות? — כן, אנו שומעים את הרעמים." ולאחר כמה רגעים: „מהיכן באים העננים? — מן השמים. ממה הם עשויים — מאבן." העננים חיים ויודעים שהם נעים. וכך מאמין גם טאץ (6;5), שהעננים עשויים בידי אלוהים: „ממה הם עשויים? — הם עשויים מאבן. אחרי־כן הם נשברים."
לדעתו של ראט (8) נעשו העננים מאדמה על ההר בידי אדם „מפני שהם (העננים) לא יכלו לעשות את עצמם".

מטרת העננים מוסברת באורח שונה:
לפי גריל (7) משמשים העננים, כפי שראינו לעיל, לעשיית רעמים, ועל־ידי כך בא הגשם. הם באים גם „כדי לעשות אור". לדעת ילדים אחרים עשויים העננים „כדי לעשות לילה", „לבשר שעומד לרדת גשם", וכו'.
התשובות בשלב הראשון דומות איפוא להסברים הפרימיטיביים ביותר בדבר מקור השמש והירח (פרק 8, א', ב'). בשני המקרים כרוכה ה„ייצוריות" באנימיזם. השמש והירח הודלקו בידי אדם, אף־על־פי־כן הם בעלי רוח־חיים. העננים עשויים מאדמה שנחפרה בידי אדם, ובכל זאת הם חיים ובעלי תודעה.
כן נמצאו בשני המקרים ילדים, המאמינים, שקיים קשר התחלי בין גרמי־השמים ובין האדם, כאילו העננים, השמש והירח נוצרו במישרין בידי האדם.

רוי (6) אמר לנו, כזכור (פרק 8, א'), כי השמש והירח הופיעו בעולם „מפני שאנו התחלנו לחיות", וכי הם גדלו „מפני שאנו גדלנו". אחרי־כן הוסיף, שהעננים גורמים לכך, שהשמש והירח יגדלו. לכאורה, סתירה כאן, אך אנו ניווכח לדעת, שאין הדבר כן. ואמנם, חודש לאחר ששאלנו את רוי בדבר השמש והירח, שוחחנו עמו שוב על העננים: „מהיכן באים העננים? — מן השמים. איך? — השמש עושה אותם. כיצד? — מפני שכדאי

לעשות אותם. איך? — הם חותכים אותם לשנים. מה נחתך לשניים? — השמים. ממה עשוי הענן? — מאוויר. והשמים? — גם הם מאוויר. מה קרה כשהופיעו השמים לראשונה? — הם היו מתמיד. אולם בפעם הראשונה?— היתה אז רוח. מהיכן באה הרוח? — מן השמים. איך היא באה? — מישהו נשב אותה. מי? — אנשים. אילו אנשים? — האנשים שהוטל עליהם לעשות זאת.״

תשובות אלה נראות כבדויות. אולם, פרט לעובדה, שרוֹי לא המציא מעולם תשובות בדויות, הרי מיתוסים כאלה נמצאו גם בזכרונות הילדות של החרש־אילם, ד׳אֶסטרלה, שהובאו על־ידי ג׳יימס, שמהם כבר ציטטנו כמה קטעים:

„יוזכר, כי לשם הסברת מקור השמש והירח, הניח ד׳אֶסטרלה (פרק 8, מבוא), כי מאחורי גבעות סאן־פראנציסקו מסתתר „אדם גדול וחזק.״ אדם זה, שד׳אֶסטרלה קורא לו בזכרונותיו „אלוהים״, יוצר את העננים: לפי הרוח הנושבת, שיער את מצב־רוחו של אלוהים. רוח קרה חזקה סימן לזעמו, ורוח נעימה — לשביעות רצונו. מדוע? — מפני שהילד חש לפעמים בנשימת בני־אדם כועסים או מתקוטטים. העננים בשמים באים ממקטרתו הגדולה של אלוהים, מפני שהילד אהב להתבונן בעשן המסתלסל ממקטרת או מסיגאר. הוא תהה על הצורות המוזרות של העננים השטים בשמים, והתפלא על גודל ריאותיו של אלוהים. ערפילי הבוקר נראו בעיניו להבל פיו של אלוהים בתוך האוויר הצונן, בדומה לנשימתו שלו במזג אויר כזה.״

מקור העננים במשך השלב השני הוא מלאכותי־למחצה וטבעי־למחצה. מלאכותי — על שום שהענן עשוי עשן העולה מן הארובות, וטבעי — מפני שצורת העננים והופעתם אינן תלויות באדם. כפי שניתן לצפות, רואים הילדים בשלב השני את העננים כבעלי רוח־חיים ותודעה. ולהלן דוגמאות לכך:

האנס (5): „מהיכן באים העננים? — מן השמים. איך? — מן העשן. מהיכן בא עשן העננים? — מן האש. מאיזו אש? — מן האש שבתנור. מאיזה תנור? — מתנור שמבשלים בו. אילולא הבתים, כלום היו עננים? — כן. מהיכן היו באים? — לא, לא היו אז עננים.״

בּוּאַ (5½): „מהיכן באים העננים? — מן השמים. ממה הם עשויים? — בדומה לשמים. ממה? — מעננים. ממה עשויים העננ־נים? — מכחול או מלבן. איך הופיעו העננים לראשונה? — הם באו

מן הארובות. איך? — העשן יוצא דרך הארובה. ואז? — העשן עולה לשמים, ושם נהפך לעננים."

מוֹק (8): „מהיכן באים העננים? — מן העשן. היכן הוא? — הוא בא מן הארובה. לולא הבתים, כלום היו עננים בנמצא? — לא."

פּוֹרט (9): „מהיכן באים העננים? — מן העשן. איזה עשן? — העשן העולה מן הארובות, מן התנורים ומן האבק. איך עושה עשן זה עננים? — הוא מצוייר בשמים. הוא שותה את האוויר, אחרי־כן הוא עולה לשמים. כלום עשן העננים בא רק מן הארו־בות? — כן, וגם כשמישהו מדליק אש ביער. כאשר הייתי בסאבוי, הדליק דודי מדורה ביער שהעלתה עשן. הוא עלה לשמים והיה כחול לגמרי. כלום ראית שהיה כחול? — כן, הוא היה כחול, אך כשהגיע לשמים השחיר. האם העננים מרגישים חום וקור? — כן, מפני שהעננים מביאים את הקור ואחרי־כן את החום."

מאי (9;6): „מה הם העננים? — הם עשן. מהיכן בא עשן העננים? — מן הארובות, ממפעלי־הגאז."

בּוּרג (9;6): מסביר, כפי שראינו בקטע ב', שהלילה בא מחמת האויר השחור, הבא מן העננים: „מהיכן בא האויר השחור? — מן העננים. מהיכן באים העננים? — ממה הם עשויים? — מעשן. מהיכן בא העשן? — מן הארובות."

מאַרג (10): „העננים עשויים מ„עשן". „מאיזה עשן? — מלבן או אפור. מהיכן בא העשן? — מן הארובות." מצד שני, העננים הם „חיים. — מדוע? — אחרת לא היו יכולים לנוע." הם גם יודעים מה שהם עושים.

זוֹל (10): „מה הם עננים? — העשן נאבד באויר, ואחרי־כן הוא נהפך לעננים. כאשר יורד גשם הם לבנים ולפעמים אדומים. ממה הם עשויים? — מעשן." הם חיים „מפני שהם נעים."

מבחינה פדגוגית מעניין לציין, ש„ייצוריות" זו מתקיימת אצל הילד באורח עקשני כל־כך, עד שאפילו ההסברים הניתנים לילד בבית־הספר על עננים, עלולים להסתלף בעיניו באופן שיתאימו לסכימה המשורטטת לעיל. ואכן פגשנו מספר רב למדי של ילדים תלמידי בית־ספר, היודעים כי העננים עשויים „אדים", וכי „אדים" אלה נוצרים על־ידי חימום מים או הרתחתם, אך הם הסיקו מכך, שכל העננים נוצרו בסירים. ברור איפוא, שהילדים שמרו

על הסבריהם הספונטאניים, אלא שהחליפו את רעיון ה„עשן" ב„אדים". והרי דוגמאות לגישה „ייצורית" זו, שבהן ניכר החומר שנלקח משיחות של מבוגרים ואשר צורתו שונתה במחשבתם:

פּוֹל (11;8): „כיצד נעשים העננים? — מן האדים שעל פני הים. איך? — הם באים מאדי הים, מן המים המתאדים. מדוע המים מתאדים? — הם חמים. מדוע הם חמים? — מפני שמחממים אותם. מה מחמם אותם? — האש. כיצד? — האש של האוניות. האם האוניות מחממות את מי הים? — כן." יתר על כן, העננים הם „גם מים שחוממו בבתים, כאשר החלונות פתוחים." הנה, כיצד מבין ילד בן 12 את השיעורים על התאדות מי הים!

דוּקר (8½): העננים עשויים מ„אדים. כאשר מבשלים את המים בסיר, יוצאים מהם אדים העולים לשמים." מצד שני העננים חיים „מפני שהם מתעופפים באויר כאילו היו ציפורים, אך הם מהירים יותר."

להלן מקרי־ביניים בין השלב השני והשלישי: הילד מערבב את השקפת ה„ייצוריות" עם הסבר טבעי מובהק. לעננים יש איפוא מקור כפול: העשן או האדים, שמהם נוצרים העננים, באים מן הבתים ומן האגמים או מן הים.

צין (8;6): „היודע אתה מהיכן באים העננים? — מן האדים. מה זה אדים? — זה כמו עשן. מהיכן באים האדים? — ממים רותחים. מהיכן באים האדים של העננים? — מן המרק המתבשל. האם המרק המתבשל עושה את העננים? — האדים עולים ולוקחים אתם את המים." לכאורה שרוי צין בשלב השני, אך הוא מוסיף: „באין בתים יהיו עננים? — כן. מהיכן יבואו? — מארצות אחרות. אם לא יהיו בתים גם בארצות אחרות, האם יהיו אז עננים? — כן. איך? — הם ידליקו אש ואז יהיה עשן ואחרי־כן אדים". ואם „הם" לא ידליקו אש, יבואו עננים „מן ההרים", אך צין אינו יודע ממה הם עשויים. צין מרגיש בבירור, שבחלקם אין העננים תלויים בבני־אדם, אך אינו יודע איך לבטא זאת, ועל כן הוא נזקק, בלחץ השאלות, להסברים „ייצוריים".

קאריל (11;7): העננים הם מ„אדים — מהיכן הם באים? — הם עשויים על־ידי השמש (הם באים) מן הים; כשמחממים מים. מהיכן באים העננים? — מן הסירים."

בדוגמאות אלה ניכרת בעליל השפעת השיעורים בבית־הספר. המקרה הבא,

לעומת זאת, נראה כספונטאני. מקור העננים הוא תחילה „ייצורי", אך הם נוצרים בעזרת תהליך טבעי:

ו ל (8½) אומר תחילה, כי „העננים עשויים מאוויר". אולם המקור הראשוני שלהם הוא „ייצורי": „כיצד נעשו? — מ ע ש ן. מהיכן בא עשן זה? — מ ן ה ת נ ו ר י ם. האם אוויר ועשן הם אותו דבר? — ל א, ה ע ש ן ע ו ש ה א ת ה א ו ו י ר, ו ה א ו ו י ר ע ו ש ה א ת ה ע נ נ י ם."

אחרי־כן בא השלב השלישי, שבו הילדים מייחסים לעננים מקור טבעי מובהק. לרוע המזל מרבית התשובות שנתקבלו משלב זה מושפעות במישרין משיעורי בית־הספר (שלא כתשובות לגבי השמש והירח). „השמש מאַדה את המים." השמש הופכת אותם לאדים על־ידי שהיא מחממת אותם. אולם, מלבד נוסחאות אלה, שרכשו בבית־הספר, נמצאו הסברים פחות או יותר ספונטאניים, שנזכיר אותם כאן מפאת היותם רבי־עניין. הנקודה העיקרית בהם דומה לזו שבהסברים שאספנו לגבי מקורם הטבעי של השמש והירח (פרק 8, קטע 3): כלומר זהות החומר. העננים עשויים מאוויר דחוס, מעשן, מברקים, מחום, מרטיבות וכו'; האוויר, האש, העשן, האדים והמים מסוגלים להתגלגל זה בצורת זה, — בדומה לדעה שרווחה בפיזיקה לפני סוקראטס. בדוגמאות הראשונות זהה הענן עם עשן הברק:

בּ ן (7½): העננים עשויים מ„עשן" הבא מן הרעם. „הרעם מביא את המים." הברק יוצר את העשן, והעשן נהפך לענן המתגלגל במים.
פּ א ב (7): העננים הם מ„אש". הרעם בא מן הענן, והענן הוא העשן של הרעם.
ל ף (8½): „מהיכן באים העננים? — ה ם ב א י ם מ ן ה ר ע ם, ה ם מ י ם." המים באים מן הרעם, מפני שהרעם מעלה עשן, והעשן הופך למים.
ג ר ו ז (11): מאמין, שהעננים נוצרים מהרי־געש. כיוצא בכך עשויה האדמה מעננים שנצטברו יחד.

בדוגמאות הבאות אין העשן אלא אוויר או אוויר דחוס:

ש ו ו (8;2): „מה הם עננים? — א ו ו י ר. מהיכן הם באים? — מ א ח ו ר י ה ה ר י ם. ה ם נ ו צ ר י ם ש ם. כיצד הם נוצרים? — ע ל ־ י ד י ה מ ו ן א ו ו י ר. ה א ו ו י ר מ צ ט ב ר י ח ד ו א ח ר י ־ כ ן ע ו ל ה ל מ ע ל ה. איך נוצרים העננים שמעלינו? — ע ל ־ י ד י ה א ו ו י ר ה ע ו ל ה ל מ ע ל ה.

יש שם יותר אוויר מאשר למטה. אך הרי אמרת, שהם נעשים מאחורי ההרים? — זה מפני שלא רואים כיצד הם נעשים. איך הם נעשים? — על־ידי אוויר. ואלה העננים שמעלינו, כלום נעשו מאחורי ההרים? — כן, מפני שהם עלו קודם. הם עלו בלילה, ואלה שאצל ההר עלו ביום. האם הם נעשים מאחורי ההרים? — לא, אחדים מהם נעשים מול עינינו. כך אמר לי אחי. כל האוויר מתחבר ויוצר ערפל. אמרת שלפעמים הם נמצאים מולנו? — הכוונה לאוויר המתחבר יחד. איך זה קורה? — הרבה אוויר מתאסף ונוצר גוש גדול."

לידט (9): „ממה עשויים העננים? — מאוויר. מה קורה לאוויר זה בשמים? — הוא הופך לענן גדול, ואחר־כך הוא נעשה כבד יותר ונופל ארצה."

צבה (9): „עשן עולה מן המים אל השמים ועושה את העננים. איך בא העשן מן המים? — המים עושים אותו. איפה? — בפנים. הוא עשוי בקרקעית המים והוא עולה למעלה. כיצד? — האגם נעשה קטן יותר ויותר. יש שם מעט חול העולה כמו עשן אל השמים. מה עושה את העשן, המים או החול? — החול. מדוע בא העשן של המים מן החול? — לפעמים נשברות אבנים קטנות ויוצא מהן עשן. מדוע הן נשברות? — מפני שהמים כבדים והם שוברים אותן."

במלים „העשן של המים" מתכוון צבה, כמובן, לבועות האוויר, שאפשר לראותן על החול הרטוב שבחופי אגם ז'נבה.

אשר לזיהוי הענן עם החום והרטיבות, הרי נמצא דוגמאות לכך, כשנבדוק את ההסברים הנוגעים להיווצרות הגשם (קטע ה').

מקור תשובות מעטות אלה של השלב השלישי הוא ברור למדי. העננים מוסברים כנוצרים על־ידי תהליך טבעי, ותהליך זה מתבטא, בעיקר, במעבר חומרים הטרוגניים באיכותם מצורה לצורה. נוסף על כך מגיעים כמה ילדים לתפיסת המושג המעניין של התעבות החומר. וכך מדברים שוו ולידט על אוויר ש„נתחבר יחד", ש„נעשה כבד יותר" וכו'. האם דעות אלה הן ספונטאניות? אילו היו ברשותנו רק דוגמאות מעטות אלה, רשאים היינו לפקפק בספונטאניותן ולראות בהן השפעה של שיעורים בבית־הספר על גשם או אדים, שלא הובנו על־ידם כהלכה. אולם הסברים אלה הם מן הסוג שילדים בני 9 או 10 מעלים לגבי מקור השמש והירח (שהם עשויים מאוויר או מענן

דחוס), לגבי מקור האבנים (האדמה לחצה אותם), וביחוד לגבי הבדלי המשקל של האובייקטים (אובייקט כבד הוא „מלא” יותר או „מעובה יותר” מאשר אובייקט קל בעל אותו נפח). משום כך מותר להניח, כי ההסברים הנ״ל הם ספונטאניים.

אם נבדוק את התוצאות שנתקבלו במקום אחר (לא בז׳נבה), נמצא תהליך התפתחותי דומה בדיוק, פרט לשינויים ביחס לגיל הממוצע של השלבים. מבין חמישים ילדים, שנחקרו במפורט בפאריס, נמצא, שהשלב הראשון חל, בממוצע, בגיל למטה משבע, השלב השני הוא, בממוצע, בגיל 8, והשלישי — בגיל 9½. בספרד נמצאו שלבים אלה בממוצעים של 7½, 9 ו־10½. אצל ילדי כפר נעלמים ההסברים ה„ייצוריים” מוקדם יותר, כמובן, אולם סוגי ההסברים דומים. מצאנו ילדים צעירים בכפרים שטענו, כי העננים נוצרו על־ידי ארובות הבתים, כשם שמצאנו כאלה בוואלה, בוודוּאַ או בסאבוי.

אנו רואים בעליל באיזו מידה נוטה מחשבת הילד להיזקק לראייה „ייצו־רית” אפילו לגבי אובייקטים שהם בלתי־תלויים לחלוטין באדם, כגון העננים. אך פרטי ראייה „ייצורית” זו אין בהם עניין רב. ביחוד שהרעיון הרווח אצל ילדים, שהעננים ניזונים מעשן הארובות, הוא טבעי בהחלט לגבי מי שמח־שבתו נוטה מלכתחילה ל„ייצוריות”. אם נזכור, כי השמים ואף השמש והירח נראים בעיני הילד כעשויים, בעיקר, מעננים, וכי הלילה בא כתוצאה מפעולה סדירה של עננים, פעולה מכוונת או, לפחות, טלאולוגית, הרי תתברר לנו משמעותן של התופעות שנבדקו. שום דבר אינו מקרי ביקום של הילד. אפילו העשן, שהוא, לכאורה, דוגמה של אובייקט ללא־תועלת, שקיומו תלוי בקאפריסה בלבד, נראה בעיני הילדים כאב־חומר של השמים וכסיבה עיקרית לתנודות אטמוספריות ולבוא הלילה. מנקודת ראות אנימיסטית מסתבר, כמובן, שבמשך שני השלבים הראשונים נתפסים העשן והעננים כבעלי תודעה ורוח־חיים. במשך השלב השלישי, לעומת זאת, האנימיזם נמצא בירידה. אולם רבים מן הילדים, המזהים את העננים עם אוויר, עם אדי מים, בהתאם לשיעורי בית־הספר, עדיין מוסיפים לראותם כבעלי תודעה.

ד. רעמים וברקים.

לפני שנעבור לתשובותיהם של הילדים על היווצרות הגשם, יש לבחון את מושגיהם על הסערות. כל הילדים מתעניינים בבעיית הסערות. ניתן לאסוף שאלות ילדים לאין־ספור על רעמים וברקים. שאלותיהם בגיל מוקדם ביותר, עד גיל שש, הן „ייצוריות” במובהק, אפילו בצורתן. כשאמרו לדל בן

ה־6½, למשל, כי הרעם רועם בעצמו, שאל: „מדוע הוא עושה זאת בעצמו? האם זה נכון? — הרי אין לו בשמים כל הדברים הדרושים להדליק אש.”

אפשר לחלק את התשובות שנתקבלו בעניין זה לשלושה שלבים. במשך השלב הראשון נחשבים הרעמים והברקים בעיני הילד כעשויים כמות שהם, בשמים, או בהרים. במשך השלב השני הם נוצרו באמצעים טבעיים על־ידי העננים או על־ידי השמש, הנחשבים בעצמם כעשויים על־ידי מישהו. במשך השלב השלישי, מקור הסערות טבעי לחלוטין.

הדוגמאות הבאות הן מן השלב הראשון, המצוי בקושי אצל ילדים למעלה מגיל 6.

פטי (5): „מה זה רעם? — דופקים בפטישים. האם אתה מאמין באמת בכך, או שאתה אומר סתם? — אני סבור כך. מי דופק? — אלוהים. למה? — כדי להוריד גשם. מה זה ברק? איך הוא נעשה? — אינני יודע. הוא נעשה בעצמו? — כן. לפני הרעם. ממה הוא עשוי? — מאש. מהיכן בא הברק? — מן האש, מפני שהדליקו אותו בגפרורים הוא מאיר, וזה עושה את הברק. מי מדליק אותו? — אלוהים. למה? — הוא עושה את הברקים ברעש. למה? — מפני שהוא רוצה בכך. מדוע הוא רוצה בכך? — איני יכול לזכור עוד.”

דוֹן (5;5): „מה זה ברק? — הוא נעשה על־ידי הרעם. איך? — הרעם רועם ואז בא הברק. הרעם עושה אותו. ממה עשוי הרעם? — מאש. מהיכן באה האש? — מן הרעם. האם הרעם עשוי מאש? — בתוך הרעם נמצאת אש. מהיכן בא הרעם? — מן ההר. איך הוא נעשה בהר? — הבנאים עושים אותו כך. איך? — הם לוקחים ברזל ועושים בו רעם.”

כל המיתוסים בשלב הראשון דומים לאלה. השלב השני נמשך בממוצע מגיל 7 עד 9. הרעם בא מהתפוצצות העננים, והברק — מן האש בעננים, או בשמש או בירח. אך העננים והשמש נוצרים בידי אדם מן העשן העולה מארובות הבתים או מן האוויר.

רזי (6;5): „מה זה רעם? — לאחר הברק באה האש והיא רועמת. מהיכן באה האש? — מן השמש. מדוע היא רועמת? — הירח גורם

לה לרעום.״ נזכיר, כי רוי סבור היה, שהשמש נוצרת מגפרור שזרק אלוהים, וכי היא גדלה בעזרת העננים, הנוצרים מנשימת האנשים.

דוּק (6;10): „מה זה רעם? כשהברקים נפגשים רועם הרעם. מהיכן בא הברק? — מן השמים. מהו? — הוא כמו אש. הוא בא מן הכוכבים.״ אך הכוכבים נעשו בידי אדם.

בּוּאַ (5½) פותח בקשר ההדדי שבין הרעם והכוכבים: „מה זה רעם? — אש. איך הוא נוצר? — מכוכבים ומאש. איך נעשו הכוכבים? — על־ידי הרעם שנתן להם את האש.״ אך שניהם מקורם בברקים, הנוצרים על־ידי העננים: „מהיכן באים הברקים? — מן העננים. כלום מצויה אש בעננים? — כן. כיצד? — מן העשן.״ הווה אומר, העננים שנוצרו מעשן הארובות (בעניין זה דעתו של בּוּאַ ברורה), יכולים להתגלגל בחזרה לאש, המולידה את הברקים ובכך את הרעם ואת הכוכבים.

ההסבר השכיח ביותר בשלב השני הוא, שהרעם נוצר על־ידי התנגשות של שני עננים, והברק בא מהתלקחותם. העננים עשויים מעשן המכיל אש!

צַם (8;6): „מה זה רעם? — אש. מהיכן הוא בא? — העננים מקישים זה בזה. מדוע זה עושה רעש? — מפני שהם מקישים בכוח. מה זה ברק? — אש. מהיכן הוא בא? — מן העננים המתנגשים. כיצד? — מפני שהם עשויים אש, כמו השמש והירח.״

מוֹק (8): „מהיכן בא הרעם? — מן העננים. איך? — כשהם מקישים זה בזה. מה זה רעם? — אש. מהיכן באה האש? — הרעם מפוצץ את העננים.״

בּוֹ (9½): „מה זה רעם? — העננים מקישים זה בזה. — למה? — כדי לעשות רעם. מהיכן בא הרעש? — מנקישות העננים. האם הענן הוא מוצק? — כן. כמו השולחן? — לא (בּוֹ אמר קודם־לכן, כי העננים הם עשן הבא מן התנורים). מה זה ברק? — הרעם היוצא החוצה.״ „בעננים מצויה אש. האם מצויה עתה אש בעננים? — לפעמים. מה זה עננים? — אש.״

בשלב השלישי מופיעים כבר הסברים טבעיים לגמרי. מרביתם למדו היל־דים בבית־הספר והם נוגעים ל„חשמל״ שבעננים. אולם, כרגיל, מצוי עדיין מספר רב של תשובות מקוריות, שניכרת בהן ספונטאניות יחסית. כל־עיקרן בכך, שהן רואות את הסערה כהתנגשות שני עננים, אך של אלה העשויים

אויר או אדים. אשר לברק, הריהו בא או מן ההתפוצצות, או מן השפשוף הנוצר על־ידי ההתנגשות או שהם ניצוצות הניתזים מן הכוכבים.

שאַל (9) מזהה, כפי שראינו לעיל (פרק 8, ג׳), את השמש עם הענן ואת שניהם עם האויר. כעבור חודש שאלנו שוב את שאל, והוא השיב כלהלן: „מה זה רעם? — רעש. שני עננים הנתקלים זה בזה. מדוע בא הרעש? — מן ההתנגשות. האם העננים מוצקים? — לא. מדוע איפוא הם רועשים בהיתקלם זה בזה?.. מה זה ברק? — אש. מהיכן הוא בא? — הוא בא מן העננים; וכך מופיעה האש. מדוע מצויה אש בעננים? — מפני שהשמש עשויה אש. השמש היא כדור של אש. האם הברק בא מן השמש? — לא. האם אש הברק באה מן השמש? — כן. האם השמש מביאה את הברק? — לא, את העננים. מדוע באה האש של הברק מן השמש? — מפני שהשמש היא כדור של אש והיא מתפוצצת.״ השמש, או יותר נכון השמשות, הן איפוא עננים מאירים, שהתפוצצותן מעניקה אור לעננים אחרים. העננים עצמם עשויים אוויר והתפוצצותם גורמת לרעם.

במקום אחר (פרק 8, ג׳) הראינו, איך אַנט, אַנד וגרב מסבירים את היווצרות השמש והירח כתוצאה של ברקים מצטברים. שאַל נותן הסבר מקביל, בחוזרו על כך, שהברק נוצר על־ידי השמש.

הנד (9;8): „מה זה רעם? — שני עננים הנתקלים זה בזה, ומכאן בא הברק. תחילה הם פוגעים ומקישים זה בזה ואחר־כך באים הרעמים והברקים. מדוע הם גורמים לברק? — מפני ששני העננים מתחככים זה בזה ויוצרים ניצוצות. איך? — אם אתה משפשף שני מקלות יצאו גם אז ניצוצות. מדוע העננים מתחככים זה בזה? — הם מתחממים ואחרי־כן ניתזים ניצוצות״. הנד סבור, שהענן אינו מוצק והוא עשוי אדים. אולם כדי שהענן יוכל לנוע „מוכרחים האדים להידחס מאוד.״

רוֹם (10;7): „מה זה רעם? — העננים קופצים. למה? — מפני שהם נתקלים זה בזה. ומה קורה לאחר־מכן? — מופיע ברק. מה זה? — ניצוץ מן העננים. איך נוצר הניצוץ? — מפני שהעננים נפגשים.״

בסיכום — סקירה מרפרפת זו על ההסברים, הנוגעים להיווצרות הסערות, מאשרת מה שכבר העלינו ביחס לעננים: ההסברים מתקדמים מ„ייצוריות" אינטגראלית לנסיון של הקמת מערכה טבעית, שהעקרון בתוכה הוא זהותם של החומרים ההטרוגניים. הסברי הילדים על הגשם משלימים סיכום זה.

ה. היווצרות הגשם.

בעיית המושגים הכרוכים בגשם היא אחת המעניינות בראייה ה„ייצורית" של הילד. שכן הואיל ובשלבים הראשונים הוא רואה את העננים כעשויים אבן או עשן, הרי אין סיבה שינית, כי הגשם בא מן העננים יותר מאשר מן השמים עצמם. אולם מן הנסיון הוא לומד, שקיים קשר בין העננים ובין הגשם: כשיורד גשם מצויים עננים בשמים. הילד מיטיב לדעת זאת. מה איפוא טיבו של הקשר שהוא רואה ביניהם? האם הענן הוא סימן לגשם או סיבתו, או שמא הוא מערבב את הסימן והסיבה כאנשים פרימיטיביים? למעשה, כל שלושת הפתרונים הללו מעורבים פחות או יותר זה בזה בתשובותיהם, ללא הבדל גיל מוגדר.

לשם בהירות־יתר נפנה תחילה להסברים שקיבלנו לגבי מקור הגשם בלי לבדוק את יחס הגשם לעננים, דבר שנעסוק בו כבעיה נפרדת.

מההתחלה מגלות שאלות ספונטאניות רבות את נטייתה הטבעית של מחשבת הילד מגיל 2—7. דל בגיל 6½ עדיין שואל: „אך כיצד נעשה הגשם בשמים, כלום מצויים שם צינורות או שהגשם זורם באופן חופשי?" (לפי דל ה„נחלים" עצמם נעשו בידי אדם).

ד'אָסטרלה מספר בזכרונות הילדות, שהובאו לעיל: „כשהיה יורד גשם, היה בטוח, שאלוהים מילא פיו מים והטיל אותם ברקיקה מפיו הגדול. מדוע? מפני שתכופות ראה, כיצד הסינים בסאן־פראנציסקו מתיזים מים מפיהם על הבד לשם הלבנתו."

אנו יכולים למיין את התשובות שקיבלנו מפי הילדים לשלושה שלבים, לפי הסברת הגשם בראייה „ייצורית" כוללנית, „ייצוריות" חלקית, או תהליך טבעי. להלן דוגמאות מן השלב הראשון, החל במקרה המזכיר את סיפוריו של ד'אָסטרלה החרש־אילם.

ראינו לעיל (קטע ג'), כי רוֹי (6) רואה את העננים כתוצר נשימתם של בני־אדם: „הם באים מן הנשימה." כיוצא בזה, בא הגשם, לפי רוי, מן העננים: „הוא בא מן העננים. ומהיכן באים המים בשמים? — מן העננים. מהיכן באו המים לראשונה? — היו אנשים שרקקו הר־

ב ה." תשובה זו לא ניתנה מיד אחרי ההסבר על היווצרות העננים, וניתן איפוא לקבלה ללא כל הסתייגות.

אך אם כי ברגיל נחשבים מי הגשם כעשויים בידי אדם, הרי אם נזכור את הציחקוקים והמלמולים של הילדים הצעירים אגב התשובות, הרי יש לשער, כי ל„צינורות", שהם מדברים עליהם, נודעת משמעות סמלית ברורה. אנו נדחה את בירור העניין עד לקטע ז', שם הוא מופיע שוב בקשר למקור הנחלים.

ג ר י אָ ר (5½) : „מה זה גשם? — מ י ם. מהיכן הוא בא? — מ ן ה ש מ י ם. היש מים בשמים? — א ל ו ה י ם ש ו ל ח א ו ת ם ל מ ט ה. איך? — ה ו א ש ו פ ך ד ל י י מ י ם. מי אמר לך זאת? — א י ש ל א א מ ר ל י ז א ת. מהיכן לוקח אלוהים את המים? — מ ן ה ב ר ז ש ל ו. מהיכן באים המים בברז?... (צוחק)".

אלוהים נראה איפוא כדמות אדם. דוֹן (5½) אומר, שהגשם בא מן השמים וכי אלוהים שולח אותו. והוא אף מוסיף: „הישנן בארות בשמים? — ל פ ע מ י ם י ש ש ם נ ח ל י ם. ש ם י ש ג ם א ל ו ה י ם. מה הוא עושה? — ה ו א ע ו ב ד ב ב י ת ו. למה? — ב ש ב י ל ה א ד ו ן ש ל ו. מי הוא אלו־הים? — הוא אדם (un Monsieur).

פּאָן (5) : „ומהיכן בא הגשם? — מ ן ה ש מ י ם. איך? — א י נ י י ו ד ע, א ו ל י י ש ש ם צ י נ ו ר, כ מ ו ה צ י נ ו ר ש ל א ב א, ש ב ו ה ו א ר ו ח ץ א ת ה מ כ ו נ י ת. אתה חושב באמת, שזה אפשרי? — כ ן, ז ה א פ ש ר י, מ פ נ י ש ש ם נ מ צ א א ו ת ו ל כ ל ו ך. איפה? — ב כ ב י ש, י ש ש ם ש ל ו ל י ו ת ב ו ץ. איך בא הגשם? — י ש ש ם ב ר ז ו צ י נ ו ר, ו ה ו א ש ו ל ח א ת ה ג ש ם ל ה ש ק ו ת א ת ה פ ר ח י ם. מי? — א ל ו ה י ם."

ה א נ ס (5½) : „א ל ו ה י ם ע ו ש ה ז א ת. איך נעשה הגשם? — ה ו א ל ו ק ח מ ע ט מ י ם ו ש ו פ ך א ו ת ם. מהיכן הוא לוקח את המים? — מ ן ה כ י ו ר."

ג ר י ל (7) אומר, שהגשם והמים באים מן השמים: „מהיכן באים מים אלה? — מ ל מ ט ה. מהיכן? — מ ן ה ב א ר ו ת. איך הם עולים לשמים? — ע ל־י ד י צ י נ ו ר ו ת. היכן הם הצינורות? — ב ר ח ו ב. מהיכן הם באים? — מ ן ה ב א ר ו ת א ו מ ן ה ת ע ל ה. ולאן הם נמשכים? — ל ש מ י ם" וכו'. את הגשם, לדעתו, עושים בני־אדם.

ר ם (9) סבור אף הוא, כי בני־אדם עושים את הגשם ולא אלוהים. הגשם עולה לשמים „בברזים. כיצד? — ה מ י ם ז ו ר מ י ם ב ב ר ז י ם.

ואחרי־כן? — הם נעשים לטיפות קטנות ועולים לשמים. איך הם עולים? — במרזבים. מדוע איננו רואים אותם? — מפני שהם דקים מאוד".

למותר להרבות בדוגמאות של מיתוסים כאלה, שרעיונם העיקרי ידוע היטב. אף־על־פי־כן השאלה במקומה עומדת: עד היכן מאמינים הילדים בדברי עצמם ואימתי תשובותיהם בדויות. אולם הדבר העיקרי שעלינו לזכור, הוא שאין עדיין לילדים הסברים למלא בהם את מקום ההשערות ה„ייצוריות" האלה. בין אם נאמר שהם בודים את הפרטים מלבם, בין אם לאו, הרי אין הם יכולים להסביר את הדברים אלא על־ידי שהם מייחסים אותם לפעילות אנושית ולא לאובייקטים עצמם.

זוהי הסיבה, שהילד מעניק בשלב השני לאובייקטים פעילות אנושית. ואכן, במשך השלב השני אין למצוא עוד ראייה „ייצורית" ישירה בכך, שהגשם אינו בא עוד מברזים שבשמים. אך יש שם „ייצוריות" שבעקיפין בכך, שהאובייקט מקורו בפעילות אנושית, כגון העשן מן הבתים וכו', היוצר את הגשם. אולם אז, ודבר זה מציין את הרציפות שבין השלב הראשון והשני, האובייקט היוצר את הגשם מחונן בעצמו ב„ייצוריות" אימאננטית: קיים שיתוף־פעולה בינינו ובין האובייקטים. הדוגמאות הבאות הן מן השלב השני:

בלאָס (8;10): „מהיכן בא הגשם? — הוא בא מן העננים. איך? — העשן עולה למעלה ועושה את העננים. איזה עשן? — עשן הבתים. איך עשן זה עושה את הגשם? — הוא ממיס את העננים. העשן הופך אז למים. הוא נמס ומשנה צורתו, ואז נוצרים מים." יתר על כן, העננים עושים זאת במכוון ובהכרה: הם אף יודעים שהם מתקדמים „מפני שהם נעים. כמו שאנו יודעים שאנו נעים."

פּוֹרט (9): העננים מתהווים מן העשן של ארובות הבתים „אחרי־כן העשן משחיר ואז הוא הופך למים. הוא נמס ונהפך מיד למים." העננים נעים לפי פקודותינו: „כשבני־אדם מטיילים ברחוב, הרי הם מניעים גם את העננים."

מארג (10): „מהיכן בא הגשם? — מן השמים. כיצד? — מן העננים והעשן. מהיכן בא העשן? — מן הארובות. איך עשן זה מביא גשם? — מפני שהוא נמס. האם העשן נמס? — כן. מה ממיס אותו? — החום." העננים הם חיים ובעלי תודעה.

מוֹק (8): „מהיכן בא הגשם? — מן השמים. מה הוא? — מים. כיצד הוא נעשה? — מן העננים. איך? — מפני שהם קופצים, ואז בא הגשם. למה אתה מתכוון במלה ‚קופצים'? — אני מתכוון לכך, שהם מתפוצצים. מהיכן באים העננים? — מן העשן. מהיכן? — מארובות הבתים."

לדעת ילדים אלה נעים העננים במכוון למקום שיש צורך בגשמים, ושם הם נהפכים למים. תהליך התהוות הגשם הוא טבעי במובן מסויים, אך עדיין העננים נחשבים כעשויים על־ידי העשן העולה מארובות הבתים, ובעיקר הם מצייתים לנו במישרין (פורט) או בעקיפין. מה יקרה איפוא כאשר ילמדו את הילדים האלה, שהגשם מתהווה כתוצאה מהתאדות מי הים? המושג הספונ־טאני שלהם, הנובע מראייתם ה„ייצורית", מתמזג אז בפשטות עם מה שלמדו, והם מסיקים, כי העשן הבא מן הבתים „הולך ומביא" מים מן הים. הדוגמאות הבאות מראות, כיצד הילד מערבב את מושגיו הספונטאניים עם הידיעות שהוקנו לו על־ידי המבוגרים:

דם (8): „לפעמים, בלילה, אם כי לא תמיד, יורדים העננים לים ושואבים מים." אך העננים עשויים עשן. „האם הם עשויים אדים? — מעשן ולא מאדים! (צוחק). איך הם שואבים את המים? — כרצונם. ומה יקרה, אם תהיה שם אוניה? — אז תהיה התנגשות והיא תשקע."

בּוֹנג (9;6) אומר אף הוא, שהעננים באים מן הארובות וכי הם הם העושים את הגשם: „אמרת, שהעננים עשויים עשן. כלום יש מים בעשן?... מהיכן בא הגשם? — מן האש. אם נדליק אש בחדר זה, כלום ירד גשם? — לא. מפני שהעננים יורדים לים ולוקחים משם את המים. איך? — העננים יורדים למים והמים נכנסים בתוכם. האם הם יודעים שהם הולכים לשאוב מים? — כן."

צן (8;6): העננים עשויים „אדים", כלומר הם עשויים „אוויר המכיל מים." „מהיכן באים האדים שבעננים? — מן המרק שמבשלים בבית. האם אדי המרק עושים את הגשם? — האדים יוצאים החוצה ולוק־חים אתם מים. היש אוויר בעננים? — יש שם אוויר, ולמעלה מים."

מכאן ניתן לראות, כיצד עלולה המחשבה ה„ייצורית" לסלף את הידיעות

המעולות ביותר שהוקנו לילד בבית־הספר. וכן מסתבר, שלדעת הילד שורר ארגון נהדר בטבע: עשן הבתים שואב מים מן הים, והאויר מסירי הבישול „לוקח אתו מים."

השלב השני נמשך בממוצע מגיל 7—8 עד 9½—10. הוא מהווה איפוא תקופת־מעבר מושלמת בין השלב הראשון והשלישי בכך, שנשמר בו חלק מן הגישה ה„ייצורית" של השלב הראשון, בעוד הוא מבשר כבר את התהליך הטבעי, אשר ילד השרוי בשלב השלישי נזקק לו בהסבריו. ואכן, במשך השלב השלישי מצוי מספר רב של תשובות מקוריות, לצד הסברים רבים שהילד רכש על־ידי למידה (כגון שהגשם אינו אלא אדי־מים מעובים). כן מצויות תשובות שונות, המקבילות לסוגי התשובות הנוגעות למקור העננים (השלב השלישי). אם הענן נחשב אז כעשן הברק (בן, פאו, לף וכו'), הרי המים באים כתוצאה מ„המסת" הענן. תשובה זו דומה להסברים מן השלב השני, פרט לכך, שמקור העשן כאן הוא טבעי לחלוטין. כשהענן נתפס על־ידי הילד כאוויר, מתהווים המים מהפיכת האוויר למים:

טרון (8½): „ממה עשויים העננים? — מגשם. מהיכן בא הגשם? — זהו אוויר שנהפך למים." ולאחר הפסקה שאלנו אותו: „וממה עשויים העננים? — מאוויר."

אַנט (8): „מהיכן בא הגשם? — מן העננים. איך? — העננים מכילים מים. מדוע? — כי האוויר נהפך למים." אנט מאמין איפוא, כי האוויר בא מן העננים, העשויים אוויר דחוס.

שוו (8;2) סבור, כי העננים הם אוויר ש„נתחבר יחד" (לעיל, קטע ג'). „מה מביא את הגשם? — עננים רטובים. הם מלאים מים. מהיכן הם באים? — מן הערפל. כשיורד ערפל גדול נוצרים מים. אנו מרגישים אותו כטיפות מים." הערפל עצמו עשוי אוויר: „האוויר מצטבר ויוצר ערפל." גם כאן נהפך האוויר שוב למים.

ולבסוף, מצויים ילדים, העונים ספונטאנית, כי העננים הם „חום", או „רטיבות" או „זיעה", והגשם מוסבר מאליו.

שי (7;4) אומר, שהעננים באים מן הערפל: „ממה עשוי הערפל? — ממים. כמו המים בברז? — לא, מים כמו זיעה. זה לא מים ממש, זה כמו מים. מהיכן באים המים? — אני חושב, שהם באים בגלל החום. דרוש חום, כדי שיופיעו עננים... כיצד? — מהיכן בא החום? — הוא בא מן השמש. מהיכן באים המים המחוממים על־ידי

השמש? — מהשמש עצמה. ממה עשויה השמש? — מן האש. כשחם מדי, השמש מזיעה כמו הידים ביום חם, ואז היא מתכסה בעננים.״
באר (9;5): המים באים „מן העננים. מה הם העננים? — הם כמו מים. האם הם מים? — לא, חום. איך הופך החום למים? — הוא גורם שהם מזיעים. מי? — העננים. ולפעמים גם אנחנו. השמש גורמת שהעננים יזיעו, כדי לעשות גשם. איך נוצרו העננים? — מטיפות קטנות שנתחברו יחד. מהיכן באות הטיפות? — מן השמים. והמים מהיכן באים, מן השמים? — זה כמו מעל לאבנים, המים זורמים עליהם ויורדים למטה״.
בּוּק (11;10): הגשם הוא „רטיבות״. „מהיכן באה הרטיבות, כשירד הגשם בפעם האחרונה? — מזיעה. של מי? — של השמש, כשחם מדי, היא מזיעה.״ כאן השמש עצמה מזיעה.

התפתחותם של הסברים אלה מזכירה את ההסברים שהילדים נתנו על הסערה או על התהוות העננים — האוויר והעשן הופכים גם למים וגם לאש. השמש עצמה מזיעה (שי) וכו׳.

נותר לנו לבחון את בעיית הקשר, שהילד רואה בין הגשם ובין העננים. כפי שהעלינו ממחקר השלבים השונים, חושב הילד תחילה, שהגשם והעננים הם בלתי־תלויים זה בזה, ולבסוף הוא רואה ביניהם יחסי סיבה ותוצאה — הגשם בא מן הענן. אולם בין שתי ראיות קיצוניות אלה מצוי תחום קריטי, שעלינו לדון בו עתה, כאשר הילד פוסח על שתי הסעיפים ומהסס אם העננים הם „סימן״ לגשם או הם „סיבת״ הגשם.

גריל (7): „היכולים אנו לדעת, כי הגשם ממשמש ובא? — לפעמים שומעים רעמים לפני הגשם.״ אולם בקטע ג׳ ראינו, ש„סימן״ זה הוא גם „סיבה״, שהרי גריל סבור היה, כי הרעם הוא אבן, שאלוהים זורק אותה כדי לשחרר את הגשם: „הוא לוקח צרורות גדולים וזורק אותם, ואז יורד גשם.״ אך סיבה זו היא לא ראציונאלית, מפני שהצרורות אינם מכילים את הגשם, אלא „משחררים״ אותו בלבד.
ריי (7) חושב, שאלוהים שולח את הגשם לארץ באמצעות צינור וכי העננים הם „סיר שחור״. אין איפוא כל קשר ביניהם. אף־על־פי־כן, העננים הם סימן לגשם: „האפשר לדעת, קודם, שהגשם עומד לרדת? — לא, אנו יכולים רק לראות את העננים.״ „מדוע מצויים עננים בשמים לפני

רדת הגשם? — מפני שאלוהים כועס." אך העננים הם רק חלק מסיבת הגשם: „מה הם העננים? — הם גשם העומד לרדת." תשובה זו אין פירושה דוקא, כי ריי מזהה את הענן עם מים, הוא מוסיף לחשוב, כי הענן הוא „סיד שחור". אין פירושה אלא שהופעת העננים „משחררת" את הגשם. רם (9) סבור, שהגשם עולה לשמים באמצעות צינורות, ואילו העננים עשויים מעשן הארובות. אין איפוא כל קשר בין שתי תופעות אלה. אך הוא קובע, כי הגשם יכול לעלות לשמים רק כשמצויים בהם עננים: „מתי הוא עולה? — כשיש עננים בשמים. כלומר, העננים מביאים את הגשם? — כן. איך? — מפני שהם שחורים." אולם רם עומד על כך, שהעננים עשויים עשן ואינם מכילים מים. ה„סימן" נתפס שוב בעיני הילד כ„סיבה", אף כי אינו מסוגל להסביר מה היחס ביניהם.
צבה (9;7) מסביר את התהוות הגשם, כפי שכבר ראינו בקטע ג׳, כבועות אויר על פני המים. מצד שני סבור הוא, שהגשם בא במישרין מן השמים. הוא אינו רואה איפוא קשר ישיר בין הגשם והעננים: „למה משמשים העננים? — כדי לבשר שעומד לרדת גשם. האם הם עושים את הגשם או הוא בא מן השמים? — הוא בא מן השמים. האם העננים יוצרים את הגשם? — לא. מדוע מבשרים העננים שעומד לרדת הגשם? — מפני שלולא היו עננים, לא היה יורד גשם." דברים אלה מעידים על קיום זיקה סיבתית, ואף־על־פי־כן ממשיך צבה לטעון עד סוף המיבחן, כי הגשם אינו בא מן העננים.

והרי דוגמה בולטת ביותר של ילד, המבדיל בין ה„סימן" ובין ה„סיבה". אולם, כפי שנראה להלן, עדיין הוא תופס את הענן כ„סיבה" חלקית, אף כי בעת ובעונה אחת הוא משמש גם „סימן".

פיק (11;10) רואה את הגשם כ„זיעת" השמש. מקור העננים טבעי, אך הוא מסרב להגדירו. „מה הם העננים? — ממה הם עשויים? — הם מעידים על־כך, שעומד לרדת גשם, שמזג האוויר לא יהא נאה. מדוע? — כשרואים עננים בשמים, יודעים שמזג האויר יהיה רע." „לולא היו עננים בכלל, כלום היה הגשם יורד? — כן... (לא), כשיש עננים, יודעים שבקרוב יהיה מזג אוויר רע. ובאמת כך הוא הדבר. מדוע? — מפני כשיש עננים, יורד מיד הגשם. האם העננים יוצרים את הגשם? — הם עושים מזג אוויר רע, והוא עושה את הגשם. אם כן, העננים עושים את הגשם?

— לא, העננים אינם עושים את הגשם." „מדוע יורד גשם כשב־אים עננים? — כשבאים עננים מחשיך היום ובא הלילה. מדוע איפוא בא הגשם? — לא, לפעמים אין הגשם בא בגלל העננים. מדוע מעידים העננים על כך, שעומד לרדת גשם? — מפני שתמיד, כאשר באים עננים, יורד הגשם. מדוע? — העננים הם סימן, שמזג האוויר יהיה רע. מדוע?..." סתירות אלה של בוק מראות ברורות, כיצד הוא פוסח על שתי הסעיפים: העננים משמשים כ„סימן" לגשמים וכסיבתם. ואפילו כך, אין בוק מאמין שהגשם בא מן העננים!

מקרים אלה יש בהם כדי ללמד הרבה. בין השלב בו אין הילד רואה כל קשר בין הגשם ובין העננים, ובין השלב שבו הגשם בא מן העננים, מצויה תקופת־מעבר שבה העננים מבשרים את בוא הגשם. אולם כשהענן נתפס כסימן הוא נחשב גם כסיבה. סיבתיות זו מה טיבה? אין היא סיבתיות ראציו־נאלית, שכן אין העננים מכילים את הגשם ואף אינם מורידים אותו בדרך של תהליך מיכאני. הענן נחשב כסיבה מבחינה זו, שהוא משמש אספקט הכרחי למאורע, כפי שמאירסון קבע לגבי הסברים מסויימים הניתנים על־ידי האדם הפראי: „הסיבה הופכת לאספקט, לצד של המאורע.[1] אין ספק, שהגדרה זו הולמת את היחס הקיים, לדעת הילד, בין העננים ובין הגשם.

יתר על כן, ה„סימן" הנתפס כחלק הכרחי של המאורע הוא בעל חשיבות רבה למחקרנו, שכן הוא מהווה אחת הצורות של מעבר אפשרי בין סיבתיות „ייצורית" (וביחוד ה„סמיכויות" המונחות ביסוד ה„ייצוריות") וסיבתיות הבאה על־ידי זהות החומר שבאובייקטים. ואכן, כשנעלמים ההסברים, הנוג־עים לעננים וגשם, אנו מוצאים אצל הילד תחושות „סמיכות" שונות — העננים נעים כאשר אנו נעים, הם מצייתים לנו, הם מופיעים, „כדי לעשות לילה, למען נוכל לישון" וכו׳; הגשם בא להשקות את הצמחים, לנקות את הבתים, וכו׳. לאחר מכן, אנו מוצאים אצלם סיבתיות ראציונאלית — האויר מתעבה לעננים, והעננים נמסים למים וכו׳. איך נמתח הגשר בין שני סוגי הסברים אלה? תחילה על־ידי תחושות ה„סמיכות" שבין העננים, הגשם ובינינו, המסייעות להיווצרות המיתוס, ה„ייצורי" אצל הילד — הענן בא להזהיר אותנו שאלוהים עומד להוריד גשם. וכו׳. כך נוצרת איפוא סכימה, שבה הגשם, הענן ואנו עצמנו מהווים שלימות אחת ללא־הפרד, והיא היא המביאה להמצאת מיתוסי היצירה של הילדים הנשאלים על־ידינו. לאחר־מכן, כאשר ההשקפות ה„ייצוריות" מתחילות להיעלם אצל הילד, והיסוד

[1] Année psychologique, Vol. XXII, p. 220.

האנושי כבר מופקע מן האובייקטים, נשארת עדיין אצלו הרגשת הזיקה שבין האובייקטים לבין עצמם — הגשם והעננים הכרחיים זה לזה וכו׳. מ„סמיכות" ראציונאלית־למחצה זו, אם אפשר כך לומר, נוצרת זהות החומר של האובייקטים שמצאנו אותה בתשובות הילדים שבשלב השני והשלישי. ושוב הננו עדים לכך, ש„סמיכות" דינאמית מביאה לזהות החומר של האובייקטים.

ז. הסברים על שלג, קרח וקור.

בהסברי הילדים על מקור השלג והקרח נוכל לטפל בקצרה, אך הם ראויים לציון, כיוון שנודעת להם חשיבות מסויימת לגבי הקשר שהילד רואה בין הכפור ובין הקור.

הסברים אלה ניתן לסווג לשלושה שלבים. במשך השלב הראשון (עד גיל 7 בממוצע) הם „ייצוריים".

בּוֹאַ (5½): „כיצד נוצר השלג? — הוא נוצר על־ידי בני־אדם. איך? — הם עורמים אותו בגובה. מה פירוש? — הם בונים אותו. מה מפיל אותו לארץ? — הם עושים חורים קטנים. במה? — בשמים." הקרח הוא „שלג קפוא", כלומר „הוא נעשה מוצק."
סטי (5½) השלג בא „מן השמים. איך? — מפקקים כחולים קטנים. מי עושה אותם? — אלוהים. מדוע השלג קר? — מפני שיש בו קרח. מהיכן בא הקרח? — הוא בא מן השלג המונח במקום קר מאוד."

מגיל 7 ואילך ההסבר הוא טבעי. אך נמצאו שני סוגי־תשובות, שכל אחד מהם אופייני לשלב מסויים. במשך השלב השני (בגיל 7—9 בקירוב) מקור השלג בלתי תלוי במים.

גוֹט (8;9) מאמין, למשל, כי הגשם בא מאדים, אך השלג בא מן „הפתי־תים. מהיכן הם באים? — מן השמים. מהיכן בדיוק? — מן האוויר."
גם בול (11) סבור, שהשלג בא מן האוויר וכו׳.
טאו (6): השלג בא „מן השמים, והם עושים אותו לפתיתים." לפי טאו, הופך השלג למים וקרח על־ידי לחץ ועיבוי, אך המים אינם הופכים לקרח או לשלג.

לפי ראט (8) השלג הוא תערובת של מים וחול.

לבסוף, במשך השלב השלישי, לאחר גיל 9 בממוצע, השלג והקרה הם מים קפואים.

גן (7): „ומהיכן בא השלג? — מן המים. השלג אינו אלא מים מלוכלכים. איך הופכים המים לשלג? — על־ידי הקור."
שאל (9) „מה זה שלג? — זהו גשם. איך? — הגשם קופא כשהוא יורד למטה. מה זה קרח? — מים שקפאו."

יצויין, כי גם בשלב השלישי אין הקרח תמיד בעיני הילד מים קפואים, אלא תכופות הוא שלג דחוס; ואין הבדל אם השלג עצמו נחשב כמים קפואים או כחומר שאין לו כל קשר למים. עובדה זו מעניינת, שכן היא מוכיחה קודם־כל, שזהות החומר באובייקטים השונים אינה מקדימה להופיע אצל הילד כשהוא עומד על פעילות האובייקטים מנסיונו הממשי (כגון לגבי קרח ומים), מאשר במקום שפעילות זו היא מדומה בלבד (כגון כשהאוויר הופך לעננים, גשם, שמש, אש וכו׳). שנית, היא מצביעה על נסיון הסברה חדש — והיא הדרך של עיבוי, בדומה למה שציינו לעיל, המתבטא בצירוף העננים והשמש לאוויר מעובה, וכו׳. אמנם לגבי קרח יודע כל ילד מנסיונו, שכדור שלג שנתהדק היטב נעשה מוצק ושקוף, אף־על־פי־כן יש עניין רב בכך, שהוא מסביר כל קרח כתהליך של עיבוי השלג.

גוט (8;9), המצרף, כפי שראינו, שלג לאוויר, ענה כלהלן: „מה זה קרח? — זהו שלג מפורר לחתיכות. מדוע? — מפני שאז הוא נעשה מוצק. מדוע? — מפני שהוא בא מקרח. איך זה קורה? — השלג הופך לחתיכות."
בּוּל (11;8) אומר, שהשלג, בדומה לקרח „עשוי מאוויר." קרח — „עשוי משלג." „מה צריך לעשות כדי שיתקבל קרח? — יש לחכות עד שירד שלג. האם ראית כבר מזרקה קפואה? — כן. המים יכולים איפוא לקפוא? — מים ושלג. האם אפשר לעשות קרח רק ממים? — לא. מדוע לא? — מפני שאין בהם שלג." קרח הוא שלג „מעוך".
הנד (9;8) אומר תחילה, שהקרח הוא שלג קפוא: „האם מוכרח תמיד להיות שלג לפני שהקרח מופיע? — כן, השלג מתקשה ואז הוא נהפך לקרח. אם אוציא כוס מים החוצה, ייהפכו המים לקרח או לא? — (הדבר היה בחורף) — לא בבת אחת! למטה בכוס יהיו מים ולמעלה תיווצר שכבת קרח. האם יהיה בכוס שלג לפני הקרח?.. — השלג עושה את הקרח."

ברור, שראיית הזהות בין המים, השלג והקרח באה רק באורח הדרגתי.

בול (11;8) אומר, כי„כשהקרח נמס מצויים רק מים." אך הוא עדיין אינו מודה בכך, שהשלג והקרח יכולים להיהפך למים: „האם הם מים? — יש בהם גם מים. ומה עוד? — הם אינם מים בלבד."

כיצד איפוא מגיע הילד לכך, שהוא מזהה חומרים אלה זה עם זה? כלום אפשר לומר, כי כאן, כמו במקרה העננים והגשם, קיימת אצל הילד תחושת „סמיכות" פעילה בין האובייקטים, הקודמת לזיהוי החומר שלהם, בטרם יבין את פעולת הקור בקפיאת המים? ואכן, להבא נראה, כי זוהי המסקנה המתקבלת ממחקר היחס שבין הקור והקפיאה. בהניחנו מראש מסקנה זו, נבדוק את המקרים שהבאנו לעיל.

הילד מתחיל בגיל מוקדם למדי לתהות, אם הקור מקפיא את המים או השלג והקרח הם המביאים אתם את הקור. אך לפעמים יקרה, שהסבריהם עוברים שני שלבים. במשך השלב הראשון קיימת בעת ובעונה אחת „סמיכות" דינאמית וכן סמיכות־החומר בין שלג וקרח — זה מושך את זה או זה יוצר את זה. הקור, לעומת זאת, הוא מהות, אשר טיבה קרוב לאוויר. במשך השלב השני, מביא הקור לקפיאה, והקור כבר אינו נחשב אז למהות מיוחדת אלא הוא תוצאה של העדר חום ושמש.

השלב הראשון כרוך איפוא בערבוב הסימן והסיבה וב„סמיכויות" „ייצו־ריות" המראים ברורות כיצד זהות החומר צומח מ„סמיכות" דינאמית.

רוק (6): „מדוע קר בחורף? — מפני שיורד אז שלג. מה מביא את הקור? — השלג. אילו לא היה יורד שלג, היה קר? — לא. האם השלג מביא את הקור או הקור מביא את השלג? — הקור מביא את השלג. ומהיכן בא הקור? — מן השלג."

לו (5½): „מדוע קר בחורף? — מפני שיורד שלג. ואילולא ירד השלג, היה קר? — לא. מדוע יורד שלג בחורף? — מפני שאז קר. מדוע קר בחורף? — מפני שאלוהים עשה אותו קר. במה עשה זאת? — בידים. כיצד? — הוא פיזר את הקור. מהיכן בא הקור? — מן הרחוב. מהו הקור? — הרוח."

גן (7): „מהיכן בא הקור בחורף? — מן השלג. ומהיכן בא השלג? — מן המים, השלג הוא מים מזוהמים. איך הופכים המים לשלג? — על־ידי הקור. מה גורם לקור? — הרוח."

פאט (9): „מה זה קור? — כשהשלג רוצה לרדת נעשה קר

בחוץ. מהיכן בא הקור? — מן הרוח. מדוע קר בחורף ולא בקיץ? — מפני שהשלג קר."

הנד (9;8): „מהיכן בא הקור? — מן הרוח. מדוע קר בחורף? — בגלל הרוח. ומדוע קר בימים שבהם אין רוח נושבת? — מפני שהעננים נשברים, ואז נוצר שלג והאוויר מתקרר."

לדעת ילדים אלה, יוצר הקור את השלג, והשלג גורם לקור. אך מה טיבו של תהליך זה? תחילה הוא פשוט למדי, רוחני־למחצה ופיזי־למחצה, שבו כל יסוד משחרר את חברו. השלג מושך את הקור, והקור מושך את השלג, והם מסייעים זה לזה. לכן סבור פאט, כי „הקור בא בגלל השלג הרוצה לרדת." לדעתו של פור, לעומת זאת, יורד השלג, כדי „להראות שבא החורף."

פור (8;8): „מדוע יורד שלג בחורף? — כדי להראות שבא החורף. מדוע אין השלג יורד בקיץ? — מפני שבקיץ ישנם פירות, אילו ירד שלג בקיץ היו הפירות מתקלקלים. מדוע אין שלג יורד בסוף החורף? — להראות שהחורף עבר."

אין זה מקרה בודד — רוב הילדים הצעירים עונים כך, כשהם מתבקשים להסביר מדוע בא השלג. יתר על כן, הם אף מציגים שאלה זו לעצמם. עובדה זו שופכת אור על התשובות שהובאו לעיל. השלג הוא סימן לקור, קור הוא סימן לשלג, ושניהם יוצרים זה את זה. כך הוא, לפחות, כשהילד רואה את השלג כעשוי בידי אלוהים או בידי אדם. ה„סובסטאנציאליזם" מופיע לאחר דינאמיות זו. הקור נתפס כמהות מיוחדת, בדומה לאוויר, ומהות זו נראית, מצד אחד, כמוקרנת מן השלג, ומצד שני היא נכנסת לשלג כאחד מיסודותיו. גישה שניה זו היא סימן־היכר לשלב השני, שהוזכר לעיל.

ואכן, זיהוי הקור כאוויר רווח ביותר אצל הילדים הצעירים. כאשר הילד מתבקש להגדיר מה זה אוויר, הוא עונה תכופות ש„זהו הקור", כאילו הקור הוא מהות חומרית, וכאשר הוא נשאל מהיכן באה הרוח, התשובה היא „היא באה מן הקור." מצד שני, יש מקרים רבים, בהם הילדים טוענים, כי השלג והקרח מורכבים מאוויר (ראה את תשובותיהם של גוט ובול לעיל). בול סבור, שהקור בא מן השלג ומן הקור בעת ובעונה אחת. וכך הוא אומר: „השלג מביא את הקור וגם את הרוח. מהיכן בא הקור? — מן הקור. מהו? — אוויר."

בקצרה, התשובות בשלב הראשון מוכיחות באופן ברור למדי, כיצד הסמי־כות בין השלג והקור, הדינאמית תחילה, מביאה בהדרגה לזיהוי חומרי

האובייקטים, עד שלבסוף נתפסים השלג והקור כשני גופים, שכל אחד מהם מיוצר על־ידי חברו.

במשך השלב השני, לעומת זאת, מגלה הילד, כי הקרח בא מן הקור ולא להפך. אשר לקור השורר בחורף, הרי הוא מוסבר עדיין כתוצאה מן הרוח, ואחרי־כן, בהדרגה, לומד הילד לייחס אותו להיעדר השמש וכו׳.

צין (10): „מהיכן בא הקרח? — הרוח מקפיאה את המים. מדוע קר בחורף? — מפני שהרוח נושבת.״

באוּד (13): „מהיכן בא הקור בחורף? — בגלל הרוח. האם אין רוח בקיץ? — בחורף האוויר הוא קר. מדוע? — מפני שאין אז שמש.״

שאַו (10;8): „מדוע נופל שלג בחורף? — מפני שקר בחוץ. מהיכן בא הקור? — מפני שאין אז שמש. האם אין שמש בחורף? — לא. היכן היא? — מאחורי העננים.״

לסיכום — מחקר זה של תשובות על השלג, הקרח והקור מאשר מה שקבענו כבר לגבי העננים והגשם, היינו שהסברים המבוססים על זיהוי החומר אינם טבועים מלכתחילה אצל הילד, אלא נרכשים במשך הזמן. בשנים הראשונות לחייו לומד הילד להכיר אובייקטים רבים, שהוא רואה אותם כעשויים משלושה חומרים נפרדים, היינו שלג (וקרח), מים, קור (ואוויר). כל אחת מן המהויות האלה נראית לו כעשויה באורח בלתי תלוי. הגשם נשלח על־ידי אלוהים, השלג נעשה מפקקים כחולים, הקור נשלח על־ידי אלוהים או בידי אדם וכו׳. אולם לאחר־מכן מגלה הילד, שבין סובסטאנציות אלה שוררים קשרים דינאמיים, השלג הוא סימן לחורף, והחורף סימן לשלג, והשלג והקרח מייצרים זה את זה אהדדי וכו׳. מכאן ואילך, משהילד נוטש את הגישה ה„ייצורית״, הריהו מניח, שמאחורי סמיכויות דינאמיות אלה מצויים קשרים בין הסובסטאנציות והוא משתדל להסביר אותן זו בזו — השלג נגזר מן הקרח ומן האוויר, הקור נגזר מן הקרח וכו׳. במשך הזמן, תוך התפתחות כושר ההסתכלות שלו, הוא לומד לדעת את הסדר הנכון. הקור גורם לקפיאה, ואין השלג מביא את הקור. שלושת גורמי ההסברים הם איפוא: „ייצוריות״ וסמיכויות דינאמיות, זיהוי הסובסטאנציות, ולבסוף זיקה סיבתית נכונה.

ז. נחלים, אגמים וים. המקור הפרימיטיבי של המים.

אם אמנם רווחת אצל ילדים נטייה ל„ייצוריות", הריהי ניכרת ביותר בהסבריהם על נחלים ואגמים, וחקר השאלות שנשאלו על־ידי הילדים בנושא זה מגלה זאת. רבות מן השאלות, שהובאו בראשית פרק זה, כרוכות, ללא כל ספק, בראייה „ייצורית". אם ילד שואל, למשל, מדוע אגם ז'נבה אינו מגיע עד ברן, הרי הוא מניח, כי מצוי טעם מוסרי לקיום האגם, וכי הוא תוכנן ונבנה בידי אדם.

את תשובות הילדים, הנשאלים בנושא זה, אפשר לחלק לשלושה שלבים. בראשון נוצר הכל באורח מלאכותי — קרקעית הנחלים והאגמים ואף המים עצמם. במשך השלב השני נחפרה קרקעית הנחלים והאגמים בידי אדם, אך המים מקורם טבעי. במשך השלב השלישי — מקור הנחלים והאגמים וכל אשר בהם טבעי.

להלן כמה דוגמאות מן השלב הראשון. הילדים הפרימיטיביים ביותר מגדירים את מקור המים כפיזיולוגי, ואילו אחרים אינם רואים בהתהוות המים שום צד פיזיולוגי הכרתי, ואחרים שוב אינם מגדירים כלל את מקורם. והרי אחד המקרים הפרימיטיביים ביותר:

רוי (6): „כיצד הופיע האגם לראשונה? — היה שם מקום ריק ומישהו מילא אותו במים. ממה נעשה המקום הריק? — הוא היה שם, מישהו עשה אותו. מה זה נחל? — זהו חלל ריק שמילאוהו מים. איך התחיל? — מישהו עשה אותו. מהיכן באים המים? — כאשר חם בחוץ מתהווים המים. מה זאת אומרת? — כשבחוץ שרר חום. איך מתהווים אז מים? — מפני שאז מזיעים ונרטבים. מהיכן באים מי הנחל? — ממינהרה קטנה. מהיכן באים המים למינהרה? — מתעלה. והמים בתעלה? — מישהו לקח מים מן המעיין והזרים אותם בצינורות. אבל איך הופיעו המים בפעם הראשונה על האדמה, כלום היו שם מאז ומתמיד? — לא. מהיכן באו לראשונה? — היו שם המון אנשים והם רקקו הרבה." וכאן סיפר לנו רוי דברים שהובאו כבר בקטע ו' על הגשם.

תשובות אלה מעניינות בגלל המקור הפיזיולוגי שהילד מייחס למים: הם באו מן הרוק, ועד כמה שאנו מכירים את חוג התעניינותם של הילדים הצעירים, הרי קרוב לודאי, שביטוי זה („רוק") אינו אלא הבעה נימוסית של רעיונות פרוזאיים הרבה יותר. אפשר שיהיה זה תמוה להניח, כי הילדים

חושבים על השתן כמקור המשוער של הנחלים. אך הנסיון הוכיח לנו בודאות, כי דימוי זה מופיע במחשבת הילדים, כשהם נשאלים בנושא זה.

יו (7) קובע, בדומה לרוי, כי קרקעית הנחלים נחפרה בידי אדם וכי המים באים ממעיינות ומצינורות: „ואיך באו המים לצינורות (יו מסמיק). אמור, מה דעתך. אין דבר אם אתה טועה... — מבית־השימוש...״ (כאן הסמיק עוד יותר ועיניו נתמלאו דמעות. החלפנו איפוא את נושא השיחה).
האר (7): „איך באו המים לנחלים? — המים באים מן הגשם... לפעמים גם מבית־השימוש. המים יוצאים לביוב ומשם לנהר אַרב.״ ואשר לקרקעית הנהר: „חפרו שם חור עמוק.״

אך גם בעניין זה נודעת חשיבות רבה לזכרונות החרשים־אילמים:
במכתבו האוטוביאוגרפי, שד׳אֶסטרלה שלח לויליאם ג׳יימס והמכוון להש־לים את סיפור זכרונות ילדותו, הוא הוסיף גם כמה דברים ביחס למקור האוקיינוס. ד׳אֶסטרלה יצא פעם לים יחד עם חבריו. הם רחצו בים, שאותו ראה לראשונה בחייו. הוא לא ידע מאומה על מליחותו ועל כוח גליו. המים הלמו על עיניו ועל פיו הפעור והוא כמעט טבע, שכּן לא ידע לשחות. באורח אינסטינקטיבי זחל על החול, רקק את המים והתפלא שהם מלוחים. הוא חשב שהמים הם השתן של אלוהים הכל־יכול, אותו „איש חזק״, שהסתתר מאחורי הגבעות.
אולם רוב הילדים אינם מסוגלים להגדיר הנחות כאלה, כשהם נשאלים בנושא זה. הם סבורים, כי המים נוצרו באופן מלאכותי, אך אינם מסוגלים לקבוע כיצד.

רוז (6): „האם היה האגם קיים כשאביך היה ילד קטן? — לא, הוא לא היה קיים אז.״ האגם הוא חור שמישהו עשה אותו. „מהיכן באים המים לאגם? — מן המעין. ומי המעין? — הם באים מברז, והמים עולים מן החור, ואז האוניות שטות בהם.״ מי עשה את המים בברז? — אדם אחד. איך? — הוא שם אותו באמבטיה ואז הוא יצא.״
גרים (5½) אומר, שהאגם הוא מין בור גדול: „כיצד נעשה הבור? — על־ידי חפירה. מי חפר אותו? — כמה אנשים. לשם מה? — להכניס בו מים. ואולי נעשה מעצמו? — לא. מהיכן הביאו את המים? — מן המזרקות. מהיכן באים המים לנחלים? — מן האדמה.

והמים באדמה? — מן המזרקות. והמים במזרקות? — מן האגם. והמים באגם? — הם מילאו דליים ושפכו אותם לאגם.״
ראט (8): „מהיכן באים המעיינות? — מן האגם, לפעמים מנהר אַרב. מהיכן בא נהר ארב? — אינני יודע, אנשים שפכו מים לבור גדול. ואיך נעשה הבור? — אנשים חפרו אותו. ומהיכן באו המים? — מן המזרקות. ואיך באו המים למזרקות? — אינני יודע, אני חושב שמישהו עשה אותם. איך? — במה? — איני יודע, במשהו. אני חושב שעשו אותם באדמה.״

אפשר להוסיף לדוגמאות אלה כהנה וכהנה, אולם כולן דומות זו לזו. השלב הראשון נמשך בממוצע מגיל 7 עד 8. בשלב השני עונים הילדים, כי המים באים אולי מן הגשם או ממעיין הניזון מגשמים, אך עם זה הם סבורים, כי הנחלים נחפרו על־ידי אנשים. השלב השני נמשך בממוצע עד קרוב לגיל 9—10. והרי כמה דוגמאות:

בּאב (8;11): „מה זה אגם? — זה דבר עגול גדול, בור עם מים. האם כבר היה האגם כאשר אביך היה ילד קטן? — כן. וגם כשהסבא שלך היה ילד? — כן. וכאשר היה האדם הראשון בז׳נבה? — לא. מה קדם, האגם או ז׳נבה? — האגם. איך התחיל? — המים ירדו. מהיכן? — מן השמים. ואיך התחיל הדבר העגול הגדול? — חפרו אותו. מי? — אנשים. מי הם היו? — פועלים.״ והוא הדין לגבי נחלים. „מה קדם, הגשרים או הנחלים? — הגשרים. הגשרים נבנו תחילה? — כן. למה? — כדי לעבור עליהם. מדוע? — מפני שהחורים באדמה כבר היו, אף כי המים עוד לא היו בהם.״
גן (7): „איך הופיע נהר ארב? — מן הגשם. ואיך נעשתה קרקעיתו — חפרו במכונית.״
בּאר (9½): „איך הופיע האגם? — מן הגשם. והחור? — אנשים חפרו אותו. איך? — במכושים. מזמן? — כן. מה קדם, ז׳נבה או האגם? — ז׳נבה.״ אשר לנחל ארב, הרי „נחפר על־ידי אנשים. לשם מה? — כדי לעשות את הנחל. ומהיכן באו המים? — מן הגשם. איך? להיכן ירד? — על האדמה. היכן? — על האדמה, הוא נספג באדמה. ואז? — זרמו המים בנחל.״
בּול (11;8): „איך הופיע האגם? — הוא נחפר. על־ידי מי? — על־ידי אנשים. מתי? — לפני זמן רב. מי חפר אותו? — האנשים

שחיו אז. למה חפרו? — כדי שיוכלו להגיע ללוזאן"(!) (דוגמא זו מסבירה את שאלתו של דל בגיל 6½ „מדוע אין האגם מגיע עד ברן.") — למה? — כדי שיוכלו לטייל באוניה או לדוג דגים. מהיכן באים הדגים? — אלוהים ואנשים אחדים עשו את האגם, ואלוהים הכניס בו דגים. האם אלוהים עשה את האגם או בני־אדם? — לא בני־אדם, אלוהים עשה את האגם. מהיכן לקח מים? — הוא עשה את הנחלים והם נפגשו באגם. מה קדם, ז'נבה או האגם? — ז'נבה... לא... האגם."

דוגמאות אלה מראות, כמה ספונטאנית הגישה ה„ייצורית" אצל הילדים, שכן כשמלמדים אותם או שהם מגלים בעצמם, כי מי הנחלים באים מן ההרים או מן הגשם, עדיין הם ממשיכים לחשוב, כי קרקעית הנחלים נחפרה באופן מלאכותי. יתר על כן, בין השלב השני והשלישי, מוצאים שורה של מקרי־ביניים, המראים ברור באיזו מידה מושרשת ה„ייצוריות" במחשבותיהם, אם לא כאמונה מנוסחת, הרי, לפחות, כנטייה מחשבתית כללית. הדוגמאות הבאות מראות, למשל, בצורה של הסברים טבעיים (האופייניים לשלב השלישי), נטייה מחשבתית יצירתית מובהקת (שמקורה בתפיסות של השלב השני).

שאַל (9): „איך נעשה האגם? — המים נאספו בתוך חור. מהיכן באים המים? — מן ההרים. ואיך נוצר עמק אַרב? — הוא נוצר על־ידי המים. מה קדם, ז'נבה או האגם? — ז'נבה. ז'נבה או נחל ארב? — ז'נבה. מדוע קרובים האגם ונחל ארב לז'נבה? — מפני המע־יינות הזורמים לתוכם. מדוע כאן ולא במקום אחר? — מפני שכאן ישנם המון מעיינות. מדוע נמצא האגם ליד העיר? — מפני שהוא מחלק אותה לשניים (ואכן, ז'נבה משתרעת לשתי גדות האגם). מדוע נמצאת העיר ליד האגם? — מפני שהאגם נמצא לידה. מדוע? — מפני שהמעיינות זורמים אל העיר."

ה„ייצוריות" של שאל עדיין נעוצה ביסוד מחשבותיו, שהרי על אף הכל הוא עומד על דעתו, שהעיר קדמה לאגם.

פאַר (9): „מהיכן בא האגם? — האגם הוא מים." „מהיכן הוא בא? — מן הפלגים שבהרים. מהיכן באו הפלגים? מן הגשמים היור־דים מן השמים. איך נעשתה קרקעית הנחל? — היא נחפרה במ־

כושים, וגם המים שזרמו מן ההר העמיקו אותו. האם המים יצרו את הקרקעית או המכושים? — המים. האם היתה קיימת שם העיר ז׳נבה מאז ומתמיד? — בוודאי. מה היה קודם, ז׳נבה או האגם? — העיר. לפני שהיה האגם מוכרחה להיות עיר, שאם לא כן היו המים מציפים את הכל. האם אתה מכיר את נחל אַרב? — כן, אני מכיר. מה קדם, העיר או הנחל? — העיר. הם עשו את העיר ואחרי־כן את הגשרים, אחרי־כן התחיל לרדת גשם, ואז הצטברו מים והם נפלו לארב ולרון.״

מקרה אחרון זה הוא דוגמה הראויה לציון להתמדת הנטייה ה„ייצורית״ אצל הילד, המזדקרת גם מבעד ההסבר הטבעי. מקרים אחרונים אלה מעניינים יותר מאשר המקרים הפרימיטיביים של השלב הראשון, מפני שנטיית הילד מתגלית בהם באורח עקיף יותר, ועל כן מהימן יותר.

שתי הדוגמאות הבאות שייכות לשלב השלישי, שבו הסבר הנחלים והאגמים כבר טבעי יותר. במקרים הפרימיטיביים ביותר שבשלב זה (למשל בראשון שהובא לעיל) ניתן לראות, כי ההסבר אינו מיכאני מעיקרו, אלא בתחילה הוא עובר שלב של „ייצוריות״ מובהקת: דינאמיות תכליתית מסויימת מיוחסת למים, המכשירה אותם לפעול לטובת האדם:

באר (9;5): „מהיכן באים המים? — הם באים מן הנחלים. איך הם נחפרו? — המים חפרו אותם. כאשר זרם המים היה חזק והיו שם גלים גדולים, הם סחפו אתם אבנים. מה קדם, ז׳נבה או האגם? — ז׳נבה... שניהם הופיעו בעת ובעונה אחת. איך זה קרה, שז׳נבה נמצאת על שפת האגם? — מפני שלולא היה שם אגם, לא היו לתושבי ז׳נבה מים!״ האגם מוסבר איפוא בנימוקים שהם מיכאניסטיים ותכליתיים כאחד, כשהמיכאניזם משמש אמצעי למטרה.

בּוֹר (12;7): „מהיכן באים המים באגם? — מן ההר. איך? — מן השלג על ההרים. כשהוא נמס. כיצד נחפר האגם? — על־ידי המים. והנחלים? — האבנים שהתגלגלו בהם חפרו אותם. מה קדם, ז׳נבה או האגם? — האגם. מה קדם, הרוֹן, האַרב או ז׳נבה? — הנחלים באו קודם.״

אשר לאנימיזם של הילדים בשלבים שונים אלה, רשאים אנו לקבוע שוב, כי ה„ייצוריות״ והאנימיזם אינם סותרים זה את זה. ואכן, תשע עשיריות ממספר הילדים בשלב הראשון רואים את המים שבאגמים ובנחלים כבעלי

תודעה ורוח־חיים, אף כי הם סבורים, שנוצרו באורח מלאכותי בלי שיוכלו להגדיר כיצד. אשר לשלבים המאוחרים יותר, הרי שמונה עשיריות ממספר הילדים בשלב השני, ושליש מן הילדים שבשלב השלישי רואים את המים כבעלי רוח־חיים ותודעה, באופן שהאנימיזם פוחת במידה יחסית ל„ייצוריות".

יכולנו לבדוק גם את התשובות שנתקבלו מפי ילדים שלא ביקרו מימיהם בז'נבה, אלא שהן כה דומות לתשובות הנ"ל עד שאין צורך בכך. נזדמן לנו לדבר עם ילדים מבוליי־סיר־מר (Booulieu sur Mer) ובוואלה (Valais) על מקור הים התיכון ועל אגמים קטנים בהרים. רודריגו הציגה שאלות לילדים בספרד, והתשובות דומות מבחינה מהותית: הים הוא „בור גדול והאנשים שפכו בו מים. מהיכן באו מים אלה? — מצינורות ומברזים" (בגיל 7—8) וכו'. שונה המצב לגבי ילדי פאריס, הואיל וחסר להם מגע ישיר עם הטבע כילדי ז'נבה. ה„ייצוריות" אצלם קיצונית יותר, אולם השלבים דומים מבחינה איכותית, רק מִשכָּם שונה.

פרק 10

מקור העצים, ההרים והארץ

הבה נבחן עתה כיצד מסביר הילד מה מקורם של חומרי־גלם, כגון עצים, אבנים וכו׳. שאלה זו אינה מתעוררת בו בצורה מלאכותית, היא בעייה המעניינת מספר רב של ילדים. ואכן, השאלות על הדברים הנידונים כאן, הוצגו על־ידי הילדים עצמם. וכך מצויות, למשל, באוסף של החוקר בּוֹהן שאלות שנשאלו על־ידי ילד אחד: בגיל 2;6 שאל: „אבא, האם היו אנשים לפנינו? — כן. איך הם באו? — הם נולדו כמונו. האם כבר היתה קיימת האדמה לפני שהיו בה אנשים? — כן. איך היא נוצרה בטרם היו אנשים שיעשו אותה". בגיל 3½ שאל: „מי עשה את האדמה? האם היה זמן שלא היינו על האדמה?" בגיל 4;9 שאל: „ממה עשויים הסלעים?"

החוקרת קליין מביאה במחקרה המעניין על התפתחות הילד את השאלות הבאות של ילדים בני גיל 4—5: „איך נעשה העץ? איך נעשית האבן?" ענו להם, שהאבן נמצאת שם מתמיד, אך הילדים שאלו: „אבל ממה היא באה?" שאלות אחרות נוגעות למקור העצים, הפרחים, האבק וכו׳. ואמנם, כל החומרים שעוררו התעניינות ספונטאנית וכן עצם הצורה בה נוסחה השאלה, מוכיחים במקרים רבים, כי הילד מצפה מפי המבוגר להסבר „ייצורי" (artifialist), כלומר שכל אובייקט נוצר או בידי אדם או בידי אלוהים.

א. מקור העץ והצמחים.

כרגיל אנו מוצאים גם כאן שלושה שלבים בהתפתחות ההסברים, היינו שלב של „ייצוריות" אינטגראלית, שלב שבו מעורבת ה„ייצוריות" עם הסבר טבעי, ולבסוף — הסבר טבעי מובהק. בשלב הראשון נחשב העץ (החומר) בעיני הילד כעשוי באופן מלאכותי משברי רהיטים או מאילנות, אולם האילנות עצמם נעשו בידי אדם, הן על־ידי תקיעת מקלות לתוך הקרקע והן

על־ידי זריעת זרעים שנקנו בחנות. במשך השלב השני מבין הילד, כי העץ מקורו מן האילנות, והאילנות — מזרעים, שורשים וכו׳, והזרעים עצמם באים מצמחים. אך האנשים חייבים לקצור את הצמחים ולזרוע את הזרעים, שאם לא כן, לא יגדלו האילנות. אין הטבע נראה עדיין בעיניו כבעל כושר יצירה עצמית. רק במשך השלב השלישי מגיע הילד להסברים נכונים.

להלן כמה דוגמאות מן השלב הראשון, המתמשך עד לגיל 7—8 בממוצע. בשלב זה מצויות תשובות משני סוגים של ילדים, אלה שטרם למדו לדעת, כי העץ (החומר) מקורו מאילנות, ואלה שדבר זה כבר ידוע להם. והרי דוגמאות מן הסוג הראשון:

דאר (4): „היכן משיגים עצים? — אינני יודע. מה דעתך? — קונים אותם. ממי? — מאשה אחת. ומהיכן לוקחת האשה את העצים? — היא עושה אותם. איך? — היא מחברת חתיכות קטנות יחד ועושה מהן בול־עץ גדול. והיכן היא לוקחת את החתיכות הקטנות? — אינני יודע, כשמקציעים עצים, נופלים שבבים.״
פּוֹר (4½) אומר, שאת העצים „לוקחים מן החנות. והיכן לוקח החנוני את העצים? — מן השקים. וכאשר אין עוד עצים בשקים? — הוא קונה אותם ממישהו אחר,״ וכך הלאה.
לוּג (7): „איך מקבלים עצים? — מכניסים אותם למכונה. האם יש צורך להכניס משהו למכונה, כדי שיתקבלו עצים? — כן, מוכרחים להכניס משהו. מה? — מוכרחים להכניס שם שבבים.״
רוּד (7) אומר, שאת העצים מקבלים בחנות, וכי החנוונים מקבלים אותם מחנווני אחר, וכך הלאה. המקור הראשון של העצים הוא „אדם השובר לוחות עץ.״

נבדוק עתה תשובות של ילדים, היודעים כבר, כי העץ בא מאילנות, וכי האילנות גדלים מזרעים. אנו ניווכח לדעת, כי הגישה ה„ייצורית״ שלהם אינה מתערערת אפילו במקרה זה, הואיל וגם כאן הזרעים מיוצרים באופן מלאכותי:

טר (6½): „מהיכן מקבלים עצים? — עושים אותם ממשהו. ממה? — מעצים. ומהיכן באים העצים? — מן היער. איך? — אלוהים עוזר לאדם לעשות עצים, ואז הוא נוטע אותם באדמה. מהיכן לקחו את העצים שנטעו? — תחילה עושים את העצים ואחר־כך נוטעים אותם באדמה. היש לפעמים עצים חדשים? — כן. איך

עושים אותם? — זורעים אילו דברים. מה, למשל? — דברים שקונים אותם בחנויות. מהיכן מקבלים זרעים? — עושים אותם. מי? — אנשים. היכן מוצאים את הזרעים? — בשדות. מסירים את העשב ומוצאים את הזרעים. איך הגיעו לשם הזרעים? — הם נאבדו בזמן שזרעו אותם. מהיכן נלקחו? — מן החנווני. ומהיכן לקח אותם החנווני? — שלחו אותם אליו מבית־החרושת. כלום אי־אפשר למצוא זרעים? — לא. מייצרים אותם."

בלאן (6): „מהיכן מקבלים את העצים? — חותכים אותם מגזעי האילנות. איך מקבלים אילנות? — זורעים זרעים. והזרעים מהיכן באים? — קונים אותם. איפה? — בחנויות. והחנווני מהיכן לוקח אותם? — (מהרהר רגע) הוא עושה אותם. ממה? — מזרעים אחרים. כלום היו כבר עצים בזמנו של אדם הראשון? — לא. איך הופיעו לראשונה? — מזרעים. מהיכן נלקחו זרעים אלה? — מן החנות".

ברור איפוא, שההסבר על מקור העצים נשאר עדיין „ייצורי". אין כאן, כמובן, יצירת „יש מאין", רעיון שאינו מצוי לא אצל הילד הרך ולא בתפיסה על בריאת העולם של האדם הפרימיטיבי. אך כשמנסים לחקור את הילד עד הסוף, מגיעים למעגל סגור: העצים עשויים שבבים, או הזרעים עשויים — מזרעים.

במשך השלב השני כבר מופיע אצל הילד הרעיון על היווצרות הזרעים באמצעות תהליך טבעי, אך ה„ייצוריות" עדיין שרירה וקיימת אצלו, מבחינה זו, שעדיין הוא מזדקק לאדם לשם יצירת העצים מחדש. והרי כמה דוגמאות:

דוּק (6;10) אומר, שהעץ „בא מאילנות. והאילנות? — זורעים את הזרעים והם גדלים. והזרעים? — קונים אותם. ממי? — אצל החנווני. ואיך משיג אותם החנווני? — הוא עושה אותם. איך? — במכונה. איך עושים זרעים במכונה? — מכניסים משהו למכונה. מה? — את החומר הגדל על העצים. מהו חומר זה? — פירות. איך משיגים זרעים לעצי אשוח? — לוקחים את האצטרובלים ומכניסים אותם למכונה. כלום אפשר לעשות זרעים בלי לקחת חומר מן העצים? — לא. כלום אפשר לגדל עצים באין מכונה? — לא."

אַה (7½) אומרת, שהעץ בא „מן האילנות, והאילנות מזרעים. את הזרעים לוקחים בבית־החרושת. איזה בית־חרושת? — בית־חרושת לזרעים. מה עושים בבית־החרושת? — עושים שם

את הזרעים. במה? — בחיטה. האם אתה חושב שעושים פרחים בזרעים של חיטה? — כן. אילולא האנשים, כלום היו פרחים בנמצא? — לא.״

מובן מאליו, שאצל ילדים הרגילים לחיי כפר אין רעיון בית־החרושת שכיח כל־כך, אף־על־פי־כן מאמינים גם הם, כי בלי אדם לא יגדלו צמחים.

פּוּב (8) אומר, שעצי האשוח גדלים מזרעים. ואשר לזרעים עצמם, „הרי מקבלים אותם מן האצטרובלים. אילולא האנשים, לא היו גדלים איפוא עצי־אשוח ביער? — לא, מפני שאז לא היה איש בעולם. אם אין איש, אין איפוא זרעים? — לא היו יכולים לצמוח אז איל־נות. מדוע? — מפני שאז לא היו זרעים. מדוע? — מפני שלא היה אז מי שיקח אותם.״

נטיה זו ל„ייצוריות״ מושרשת, כנראה, עמוק אפילו אצל ילדים שנהירים להם דרכי גידול צמחים, ואפילו אצל ילדים הגרים בפרברי ז׳נבה, שם הם קרובים יותר לחיי כפר.

שאלה מעניינת אחרת היא: מדוע עלי העצים ירוקים. במשך השלב הראשון עונה על כך הילד כלהלן:

דו (4): „מפני שציירו אותם.״
פרז (4) אומר, „כי האדם הוא שעשה את האילנות בהרים. איך? — מעץ. הם מצאו גזירי־עץ ופרחים ושמו אותם על האילנות. מדוע עלי האילנות ירוקים? — כדי שיהיו יפים.״
בלאן (6) אומר „הם צוירו״.

ילדים בשלב השני עונים על שאלה זו כלהלן:

אוֹל (6;11): „מפני שהם עלים חדשים, שזה עתה צמחו.״
אין (6): „מדוע העלים ירוקים? — מפני שמישהו זרע את הזר־עים. מדוע צבעם ירוק ולא אדום או צהוב וכו׳? — מפני שעתה אביב.״
גיוֹ (7½): „האביב עושה אותם ירוקים.״
איווה (9½): „האילן הופך אותם לירוקים. איך הוא יכול להיעשות כך? — השורשים עושים אותם ירוקים, כאשר העלים יוצאים מן השורש. ומהיכן באים השורשים? — מן הזרעים. מה צבע הזרעים? — כצבע הפרחים. כלום ראית מימיך זרעים כחולים? — לא. כלום ראית

פרחים כחולים? — כן. ובכן, איך הם נעשים כחולים? — יש קצת צבע כחול בזרעים. האם אתה יכול לראות את הצבע הכחול הזה? — לא."

השלב הראשון נמשך עד גיל 6—7, בממוצע, והשני עד גיל 9. התשובות של השלב השלישי נכונות ביחס למקור הזרעים, אך הילדים בשלב זה אינם מביעים דעתם על צבעם הירוק של העלים או שהם עונים כנ"ל.

ב. מקור הברזל, הזכוכית, הבגדים והנייר.

הואיל וההסברים על מקור חומרים אלה אינם מעלים רעיונות מעניינים, נעסוק בהם כאן רק בקצרה.

אצל הילדים הצעירים מאוד מצוי שלב, הנראה כקדם־ייצורי, אך, למעשה, הוא מציין תקופה הקודמת לצורך הילד בהסברים.

אוֹאַ (4) אומר על הברזל. ש„מוצאים אותו, והוא נעשה מעצמו." תשובות דומות ניתנו לגבי נייר ובגדים.

פֶּרֶז (4) עונה אף הוא: „את הברזל מוצאים. האם עושים אותו או מוצאים? — מוצאים אותו. היכן? — מצאנו אותו אצל הדודה שלנו."

סאלה (4): „מוציאים אותם בידים מן המים."

התשובה התייחסה לברזל, נייר וכו'.

ברור, כי שלב זה, המופיע אמנם לפני תקופת מתן־ההסברים, מפלס את הדרך לגישה „ייצורית", שכן האובייקטים כבר נראים בעיני הילד כמצויידים כהלכה, עשויים בתוך יקום, שכולו ערוך ומאורגן לספק צורך האדם. מטעם זה יהיו ההסברים הראשונים „ייצוריים" במפורש. והרי מקרה־מעבר מובהק:

מאס (6): הברזל „נמצא באדמה. ומהיכן הגיע ברזל זה לאדמה? — הכניסו אותו שם."

ההסברים הראשונים על מקור החומר הם משני סוגים. יש שהחומרים נוצרים זה מזה ויש עשויים מחתיכות שנתחברו יחד. להלן כמה דוגמאות מן הטיפוס הראשון:

בלאם (5): ברזל „עשוי מתיל", כלומר „מחוטי ברזל דקיקים", ואלה עשויים „מתיל רגיל." הבגד „עשוי מעשב." הזכוכית „מקרח".

בּוֹקס (6): ברזל „עשוי מאדמה". וכמוהו הזכוכית.

קו (6) ברזל עשוי „מזכוכית".
אול (6) עונה אף הוא כך ומוסיף, כי „יש צורך תחילה לחמם את הזכוכית, כדי לעשות ממנה ברזל."
פר (7;9): ברזל עשוי „מפסולת ברזל" וזו „עשויה מחומרים מולחמים" ואלה עשויים מ„שרף העצים."
וו (6): „כדי לעשות ברזל שמים את העץ במכונות, וכדי לעשות נייר מכניסים בו זכוכית."
רזי: הבגד נעשה „מקורי עכביש", ונייר „מסמרטוטים".

בקצרה, המכונות הן תיבות־פלא, ההופכות חומר אחד למשנהו. בהתאם לסימני־היכר חיצוניים הפועלים על דמיון הילד.

החוקרת קליין מספרת, כי ילדה בן הארבע שאל יום אחד, אם התרד יכול להתבשל עד כדי להפך לתפוחי־אדמה, דבר המעיד על אמונת הילד בכל־יכולתה של טכניקת המבוגר.

דאר (4) אומר, כי הברזל בא מן החנויות, וכי מחברים יחד חתיכות ברזל קטנות ועושים מהן מטיל ברזל גדול.
כן (5½) אומר, שהזכוכית עשויה משברי זכוכית.
אול (6): „מוצאים חתיכות זכוכית ישנה ומחברים אותן יחד."

אך תשובות אלו ניתנות באותו גיל כמו התשובות הקודמות, והן אף דומות להן.

לדבר זה נודע עניין, מפני שמתגלית בו נטיית הילד להאמין בכל־יכולתו של המבוגר. כל דבר בטבע נראה אז כעשוי באורח מלאכותי. לאחר מכן, כאשר הילד מגלה בהדרגה, כי המכונות אינן לא כל־יכולות ולא קוסמות, הריהו מתקשה יותר ויותר להסביר את תופעות הטבע מתוך גישה „ייצורית" והוא גורס אז הסבר טבעי מובהק.

ג. מקור האבנים והאדמה.

השאלה על מקור האדמה מעניינת יותר מאשר השאלות על החומרים הנ"ל. בנושא זה נתון הילד פחות להשפעות המבוגרים.

כשניגשנו לשאול את הילדים על מקור האבנים, נקטנו דוגמה קונקרטית. הראינו לילדים חלוק־אבן עגול וחלק, בדומה לאלה שהם רגילים לראות על

שפת האגם או הנחל, ושאלנו אותם „מדוע הוא עגול". כשהילד לא ענה, כי האבן נשחקה על־ידי המים, הוספנו: „מצאתי אותו על שפת הנחל. מדוע הוא עגול, לדעתך?"

בתשובות הילדים הבחנו שלושה שלבים, היינו „ייצוריות" אינטגראלית עד לגיל 7—8, הסבר טבעי מגיל 9 עד 10 ולמעלה, וכן שלב־ביניים.

בשלב הראשון סבורים הילדים, כי האדמה והאבן נוצרו זו מזו, או ששתיהן נוצרו משברי־אבן קטנים.

דאר (4): האבנים מקורן „מבית. לקחו אותן מבתים ישנים. על הר סאלב מצויות אבנים, מהיכן הגיעו לשם? — הן נטועות באדמה. מהיכן באו? — קשה לומר! הן עשויות משיש."

סאלה (4): האבנים „נעשו". אשר לאדמה, הריהי „בפנים. בפנים מה? — בפנים האבנים."

בלאם (5): האבנים „נעשו" מ„חתיכות קטנות" של אבן, והאדמה „נעשתה".

זאל (5): „האדם שבנה את הבתים עשה את האדמה."

קור (5): „מהיכן באו האבנים על הסאלב? — היו אנשים שנטעו אותן שם." „כיצד הופיעו האבנים בהתחלה? — שמו מלט, ואחרי־כן חיברו אותן יחד, ואחרי־כן היכו עליהן בפטיש וזה חיזק אותן. מה פירוש נטעו את האבנים? — תקעו באדמה שברי־אבן קטנים, שמו עליהם מלט וחיברו אותם יחד."

בלאו (6) אומר, שיש גם אבנים בשדות „מפני שהזרעים הוכנסו באדמה. איזה מין זרעים? — זרעים של אבנים. מהיכן באו? — האדם הביא אותם. למה הם דומים? — הם עגולים. למה הם משמשים? — זורעים אותם. לשם מה? — כדי שיהיו לאבנים."

האט (7): „האנשים לקחו חצץ, חול וחלוקי־אבן ועשו מהם אבנים." האבנים בשדות נמצאות שם „מפני שהאדם השליך אותן שם." האדמה נעשתה בידי אדם.

קוּב (6) אומר, שכל האבנים נעשו על־ידי יוצרי האדמה, וכי האדמה היא אבן שנשברה.

בשלב הראשון אנו מוצאים שלושה הסברים זה בצד זה, שכמעט כל ילד נאחז בהם. הסבר ראשון הוא, שהאדמה עשויה מאבנים, והאבנים עשויות מאדמה, וביניהן מצוי חומר־ביניים, כגון חול. הסבר שני — האבנים עשויות משברי־אבן קטנים. הסבר כיוצא בזה מצאנו ביחס לעץ, שעליו אמרו הילדים, כזכור, כי הוא עשוי משבבים. המסקנה, שאליה מובילות שתי

תיאוריות אלו על הרכב החומר, מסתברת יותר, כאשר תשובות הילד משתחררות מן הגישה ה„ייצורית", היינו כשהוא מגיע לכעין השקפה אטומיסטית המעורבת ברעיון עיבוי או הקלשה של החומר, דבר המהווה בסיס לכל סוגי הקרקע. שלישית, אצל ילדים רבים, אם כי לא אצל כולם, רווח הרעיון, כי האבנים גדלות כמו צמחים. ישנם זרעים של אבן, ומהם צומחות וגדלות האבנים. זרעים אלה ניתן לזרוע והם גדלים וכו׳... דומה שאין אלה צורות־דיבור סתם — להבא ניווכח לדעת, כי הילד מייחס באמת רוח־חיים לאבנים. אך הדוגמאות מראות באופן ברור, שמושג חיים זה אינו סותר את רעיון העשייה המלאכותית: האבנים נוצרות, נזרעות, נשתלות וגדלות.

הסברים אלה מקבלים יתר תוקף מתוצאות המחקר של תשובות הילדים על חלוק־אבן חלק ועגול שהוצא מן הנחל. אבן זו היא אובייקט ממשי, המוכר לילד היטב ממישחקיו על שפת האגם או הנחל, ועל כן היה נוח יותר להראות לו את האבן, מאשר לתארה בפניו. והנה, אף כי הילדים המבוגרים יותר טענו קודם, כי האבנים עשויות בידי אדם, ענו עתה, כי החלוק נשתפשף על־ידי זרם המים, שכן מגעם עם האובייקט הממשי אילץ אותם לנטוש את אמונתם במיתוסי היצירה. אך הילדים הצעירים יותר, לעומת זאת, הוסיפו לדגול בהשקפתם הרגילה. התשובות הבאות נתקבלו במשך השלב הראשון:

פרז (4): „הרואה אתה אבן זו? מדוע היא עגולה? — כדי שאפשר יהיה להניחה באדמה. היודע אתה היכן מצאתיה? — על שפת נחל אַרב. מדוע היא עגולה? — כדי שאפשר יהיה להניחה באדמה."

פור (4½): „מפני שנעשו עגולות."

כלאם (5): „הרואה אתה אבן זו, מדוע היא עגולה? — מפני שנעשתה מקמח. היודע אתה היכן מצאתיה? על שפת הארב. מדוע היא עגולה? — מפני שנעשתה מקמח." האבנים עשויות, בדרך כלל, בידי אדם „מקמת לבן" (כוונתו למלט). חלוק־האבן מן הארב נוצר כמו שאר האבנים.

טול (5): „מדוע האבן עגולה? — מפני שהיא רוצה להיות עגולה."

אין (6): „מדוע היא עגולה? — מפני שאינה דומה לאחרות. מדוע לא? — מפני שלא נוצרה כמו האחרות. אמרת לי שמצאת אותן ועכשיו אתה אומר, שהן נעשו. ובכן, הן נמצאו או נעשו? — הן גדלות באדמה. מצאתי אבן זו על שפת הארב. מדוע היא עגולה? — איני

יודע מדוע, מפני שנמצאה על שפת הארב". ברור, שבשלב זה המונחים „עשוי" ו„גדל" אינם סותרים זה את זה.

דל (7): „היא עגולה מפני שכך נוצרה".

קוב (6½): „מפני שעשו אותה עגולה. ממה עשו אותה? — מאדמה לחה."

כלאו (6½): „הרואה אתה אבן עגולה זו, היכן מוצאים אבנים כאלה? — על שפת הארב. מדוע היא עגולה? — מפני שיש שם המון אבנים עגולות. איך נעשתה? — בידי כמה אנשים. מדוע היא עגולה? — מפני שכך עשו אותה."

עובדות אלה מאשרות את המסקנות שהעלינו לעיל בעניין הקשר בין „ייצוריות" לאנימיזם.

בטרם נגיע להסבר הטבעי המובהק שהילד נותן בשלב השלישי, עלינו להבחין בשלב־ביניים, שבו הילד „ייצורי" בחלקו, אף כי בו־בזמן הוא נזקק לתהליכי עיצוב טבעי אחרים, מאשר לתשובה הפשטנית, כי האבן „חיה" או „גדלה".

רוֹבּ (7): „מהיכן באות האבנים? — הן מונחות בארגזים. מוצאים שם אבן גדולה. שוברים אותה לאבנים קטנות, ואז עושים מהן אבן גדולה. (זהו תהליך ההפרדה וההרכבה, הידוע לנו מתשובות הילדים בשלב הראשון). הרואה אתה אבן זו? הסבור אתה, כי אפשר לעשות ממנה אבן גדולה יותר? — הו, כן, אפשר לעשות ממנה אבן גדולה יותר, לשבור אותה ולעשות ממנה אבן גדולה עוד יותר. ודאי, מאבן זו אפשר על נקלה לעשות אבן גדולה, היא כבדה למדי! הסתכל באבן זו, מדוע היא עגולה? — מוצאים אבנים עגולות כאלה, שוברים אותן ועושים מהן אבנים עגולות גדולות יותר. היודע אתה היכן מצאתי אותה? על שפת הארב. מדוע היא עגולה? — שברו אותה ועשו אותה עגולה."

תשובות אלה מעניינות ביותר. משקל האבן הוא הוכחה לכך, שאפשר לעשות אבן גדולה מאבן קטנה. המדובר כאן איפוא לא בתהליך פשוט של עשייה, אלא בתהליך הכרוך בכושרה של האבן להידחס, להצטמצם או להתפשט. חלוק־האבן שהוראה לו הוא דחוס ועל כן כבד במשקל, ואם נשבור אותו לחתיכות קטנות ניתן לעשות מהן אבן גדולה יותר, שמשקלה פחות. ברור איפוא, שלתהליך ההפרדה וההרכבה, הידוע לנו מתשובות השלב

הראשון, נוספה עתה תפיסה חדשה על עיבוי והקלשה. אך מושג זה — במקרהו של רוי הוא קשור עדיין ב„ייצוריות", כפי שמעידה ההשערה על הדחסת האבן — מכיל כבר בחובו את נבטי הרעיון על חלקיקי החומר. להבא נראה, שכמה ילדים מגיעים בשלב השלישי לתפיסה זו במפורש פחות או יותר. מקרהו של רוֹב הוא איפוא בבחינת שלב־ביניים בין „ייצוריות" ובין מה שאפשר לכנות אטומיזם.

במהלך התשובות של השלב השני ניתן לראות, כיצד התפיסה ה„ייצורית" עוברת בהדרגה אל הטבע עצמו.

בלאם (6½): „מדוע אבן זו עגולה? — כדי להדליק בה אש. איך? — על־ידי שמקישים בה. במה? — בפטיש. מצאתי אותה על שפת הארב. מדוע היא עגולה? — מפני שמי הארב עשו אותה לעגולה. איך המים עושים זאת? — הם לוקחים אדמה ומחברים אותה יחד."

אול (6;11): אומר, שהאנשים עשו את האדמה, את החול ואת האבנים. אשר לחלוק־האבן, הרי „הוא עגול מפני שהוא נמצא במים. מה עושים לו המים? — הם מנפחים אותו." ואול מוסיף: „כאשר שותים יותר מדי, מתנפחים."

דן (7): האבנים עשויות מ„מלט יבש". אחרי־כן הוא משנה את דעתו: „הן עושות את עצמן. האדמה עשתה אותן. לא ראיתי מעולם כיצד זה מתרחש."

הורן (5½, ילד מפותח ביותר): כדי לעשות אבן „לוקחים קצת חמר ועושים אבן. האם ביקרת פעם בכפר? — כן. ראית ודאי אבנים בשדות. מהיכן הגיעו לשם? — מבית־החרושת. הנה אבן שמצאתי אותה על שפת הארב. מדוע היא עגולה? — מפני שכך עשו אותה. מי? — המים. במה? — בגלים. איך? — הם גילגלו את האבן והיא נתעגלה." אחרי הסבר מצויין זה ענה הורן על הלוק־אבן אחר, שצבעו לבן־שחור, כלהלן: „מדוע אבן זו לבנה למעלה ושחורה מלמטה? — מפני שהיא עשויה מחול ומאדמה. מדוע? — מפני שהיא מוצקה. מי עשה אותה? — בית־החרושת. אתה מאמין בכך? והרי אני מצאתי אותה על שפת הארב? — המים עשו אותה. איך עשו אותה? — הם הפכו אותה ושמו את האדמה למעלה."

על־נקלה ניתן להבחין במיכאניזם של הסברים טבעיים ראשונים אלה. הילד מחליף את מעשה הייצור של האדם בפעילות מכוונת ומלאכותית של

המים והאדמה. אף כי ניתן להסביר את תשובותיו בדרך מיכאנית ולא „ייצורית", הרי אינטרפרטאציה כזאת לא תהא שלמה, שכן מצויה כאן בעליל „ייצוריות" אימאננטית, המיוחסת לטבע עצמו. ואכן, כל התהליכים שהילדים נזקקים להם בהסבריהם (התנפחות, התרחבות, התרכזות, הידבקות), הם תהליכים שהם מייחסים אותם באותה שיחה עצמה לטכניקה אנושית, ונוסף לכך מזדקרת בפירוש בכל התפיסות הללו תכליתיות שיטתית. בחקר ההסברים שהילדים נתנו לתנועות הטבעיות, הסתבר, שהגלים והמים, הזרמים וכו', נראים בעיניהם עד שלב מאוחר ביותר כעשויים על־ידי דינאמיות מיוחדת, ולא כתוצר של תהליך מיכאני.

והרי מקרה־ביניים, בין הסבר של יצירה בידי אדם לבין יצירה עצמית על־ידי הטבע, השכיח בשלב השני, ובין הסבר פיזיקאלי להיווצרות האובייקטים המופיע בשלב השלישי:

גרב (11) אומר, שהוא תהה על כך מהיכן הופיעה האדמה: „סבור הייתי שאנשים עשו אותה, אך אחרי־כן חשבתי, שעשייה זו היתה נמשכת זמן רב למדי והיתה עולה ביוקר, ומלבד זה היכן יכלו האנשים למצוא בוץ רב כל־כך. ובכן, איך הופיעה האדמה? — זה קרה כך: משהו נפל מן העננים, העננים נפלו למטה ועשו את האדמה. האדמה אינה אלא ערימות של עננים. והעצים? — כאשר האדמה נוצרה, צצו העצים מתחתיה. היו שם שורשים אחדים, שהופיעו לאט לאט ועשו עץ." אשר לעננים, אמר גרב קודם לכן, כי הם הופיעו מהרי־געש.

להלן כמה מקרים השייכים לשלב השלישי, כלומר מקרים, שבהם הילד מסביר, כי האדמה נוצרה מאבנים שנשברו, ומקור האבנים באדמה דחוסה, אך כל אחת מן הפעולות הללו נתרחשה בדרך טבעית לגמרי.

בּוֹב (9½): „מניין באו חלוקי־האבנים? — מן האדמה. איך הם נעשו לאבנים? — האדמה נתקשתה. מדוע? — היא היתה מונחת זמן רב ומשום כך נתקשתה. איך? — השמש ייבשה אותה ועשתה אותה קשה. כשאתה שובר אבן מה יתקבל אז? — שברי־אבן קטנים. ואם אתה שובר אותם? — תתקבל אדמה. ואם אתה מוסיף לשבור את האדמה? — יהיו אז אבנים קטנטנות. ואם תשבור גם אותן? — יהיה בוץ."

בוב אמר, שבסוף יתקבלו „קרומים קטנים של אדמה."

סטוֹאֶה (11): „איך עושים אבנים? — מבוץ. איך? — הבוץ מתייבש באדמה. ואחרי־כן? — הוא נעשה לאבן. אם לוקחים שני ארגזים בעלי אותו גודל ויכניסו באחד מהם אבנים ובשני בוץ, איזה מהם יהיה כבד יותר? — הארגז שבו ישימו אבנים. איך נוצרות אבנים כבדות מן הבוץ, שהוא קל יותר? — הבוץ נדחס עד שהוא נעשה כבד. איך דוחסים אותו? — הוא מתחמם. ממה עשויה האבן? — מבוץ."
פאַל (9): איך נעשית האבן? — מחול שנתקשה. וממה נעשה החול? — מבוץ. אם אתה שובר אבן מה מתקבל? — חול. ואם אתה כותש את החול, מה מתקבל? — חול דק יותר. ואם אתה מוסיף לכתוש אותו? — הוא נעשה דק כמו קמח."
ונג (9;7): „ממה נעשו האבנים? — מחתיכות מתכת קטנות. מה הן? — מוצאים אותן באדמה, הן מעין אבנים. ואיך נעשו חתיכות המתכת הקטנות? — מחתיכות מתכת קטנות יותר. ממה נעשו? — מבוץ. וממה נעשה הבוץ? — מחלוקי־אבנים. איך? — שברו אותן. ממה עשויה האדמה? — היא עשויה מחתיכות מתכת קטנות. מה הן? — חתיכות חומר מחוברות יחד. ואם תשבור אותן? — אי־אפשר לשבור אותן יותר, אחרת לא יישאר מהן כלום."

אל נתפתה לחשוב, כי ילדים אלה מבטאים כאן השקפה אטומיסטית מפורשת. ננסה לבדוק מהי דרגת הספונטאניות בתשובות אלה ובאיזו מידה נרמזו על־ידי שאלותינו. היסוד הספונטאני בהן הוא הרעיון, כי האבן והבוץ מורכבים מאותו חומר, אך בדרגת דחיסות שונות. ילדים מגיל 7 עד 10 סבורים, כי שני גופים העשויים מאותו חומר — ה„מלא יותר" וה„דחוס יותר" הוא גם ה„כבד יותר".

מהשקפה זו ועד לאטומיזם ראשוני רק צעד אחד, והשאלות מצדנו מסייעות לילד להתקרב אליו, באלצנו אותו לחפש תשובה על השאלה ממה עשויה האבן (כגון במקרהו של ונג) או מה יקרה אם שברי האבן הקטנים יישברו עוד יותר (ראה תשובותיו של בוב, לעיל).

להלן מקרה ברור יותר וכן קטע מזכרונות מבוגר על ימי ילדותו:

מארט ($11\frac{1}{2}$): הראו למארט חלוק־אבן חלק, גרעיני ודחוס ופקק. „מוזר, הפקק הוא גדול וקל, ואילו האבן קטנה וכבדה, מה הסיבה? — הסיבה היא במה שבתוך האבן. יש בה המון דברים, חול; היא דחוסה, וישבה אבנים קטנות רבות, אך בפקק יש רק חורים

קטנים." אחרי־כן הראו לו אבן וחומר פלאסטי באותו גודל, ומארט אמר שהאבן כבדה יותר, מפני שהיא גדולה יותר. אמרו לו, שהן מאותו גודל. „כן", ענה, „אך הסתכל בהם מקרוב — הם לא עשויים באופן שווה. מה ההבדל? — באבן יש יותר דברים, אם אתה מסתכל בה היטב. אילו דברים יש בה יותר? — יותר חול, יותר חתיכות קטנות."

דומה איפוא, שמארט סבור, כי המשקל נגרם בשל כמותן הרבה של היחידות, מהן מורכב האובייקט.

צעיר אחד סיפר לנו, שהוא זוכר מימי ילדותו, בין השאר, כי בהיותו בן 10 או 11 ניסה לעמוד על ההרכב של אובייקטים שונים, כגון אדמה, אבנים, עלים, עצים וכו'. הוא החליט, כי החלקיקים הקטנים, הערוכים באורח שונה בכל אובייקט, הם הגורמים לשוני שביציבותו ובהופעתו. הוא זוכר ביחוד, כי על־ידי כך הסתבר לו השוני בין עלה גדול ויבש ובין עלה רענן.

אנו רשאים להסיק, כי תפיסת הילד על עיבוי והקלשה של החומר הוא מעין מעבר מהסברים המסתמכים על שינויי־צורה החלים בחומרים מורכבים (האוויר הופך למים או לעננים, למשל), אל אטומיזם אמיתי. אולם יודגש שוב, כי בטרם נראה תשובות אלה כספונטאניות ממש, עלינו לנתח קודם את הסברי הילדים המעניינים על השוני שבצפיפויות החומרים.

ד. מקור ההרים.

ההסברים של הילדים על היווצרות ההרים מאפשרים לנו להגדיר את היחסים האמיתיים, השוררים בין האנימיזם וה„ייצוריות" במקרה של אובייקטים נטולי רוח־חיים בעליל, כגון סלעים או אדמה.

שני שלבים נתגלו בתשובות הילדים. בעוד ההסבר הטבעי היה אופייני לשלב השני, נחשבו ההרים, בשלב הראשון, לעומת זאת, כעשויים בידי אדם. אולם, מוזר למדי — במחצית המקרים של השלב הראשון, תוארו ההרים גם כבעלי רוח־חיים, שחלה בהם גדילה וצמיחה. והרי כמה דוגמאות של תערובת מעין זו של אנימיזם ו„ייצוריות".

אין (6): „כיצד נעשו ההרים? — מאבנים. איך? — הופיע הר, ואלוהים שם בתוכו אבנים. בתוך מה? — בתוך האדמה. ואז? — הוא גדל ונעשה לאבן גדולה. וקודם לכן היה ההר אבן קטנה? — אבן לא כל־כך גדולה."

רוֹפּ (7): „כיצד נעשו ההרים? — לקחו קצת בוץ מבחוץ ושמו אותם על ההר, ואז נעשו ההרים. מי עשה זאת? — כדי לעשות הרים דרושים הרבה אנשים, היו שם לפחות ארבעה. הם שמו עליו בוץ ואז עשו ההרים את עצמם. ואם רצו לעשות הר אחר? — הרסו את ההר הזה, ואז יכלו לעשות הר יותר יפה.״
הֶן (7) אומר, שהאבנים הונחו בתוך בוץ, ואז גדל ההר, אך הוא אינו יכול לומר כיצד נעשה הדבר.
קוּר (5) אמר ש„האנשים נטעו את האבנים על הסאלב״ ואז הם גדלו יותר ויותר. „העשב גרם להם לגדול״.
אוֹל (6) אומר, שההרים נוצרו בראשונה על־ידי אלוהים ואז הם התחילו לגדול, „ומאז הם גדלים כל הזמן״. „האם הסאלב גדל עוד? — לא, מפני שאלוהים אינו רוצה שיהיה גדול יותר. האם ההרים נעשו או הם עשו את עצמם? — אלוהים יצר אותם ואחרי־כן, הם עשו את עצמם.״

ברור איפוא, כי מקור „ייצורי״ וגדילה אין בהם משום סתירה בעיני הילדים. אין הילד מניח בפירוש, כי ההר הוא בעל תודעה, אך אף־על־פי שהוא סבור, כי הם נעשו על־ידי מישהו, הריהו מאמין עדיין, כי הם סייעו במידה מסוימת לתהליך הגידול ולעשיית אבנים מאדמה וכו׳. לא חומר אינרטי כאן, שהאדם עובד בו, אלא משהו בעל רוח־חיים. אין האדם יוצר לבדו, הוא רק מעורר פעילויות מסוימות בתוך החומר.

מצויים ילדים אחרים בשלב הראשון, שאינם שותפים לדעות אלה, אך דומה, שזוהי תופעה זמנית בלבד, וכי לפעמים הם דוגלים בהשקפות אלה. קרוב לודאי, שזהו עניין של הדגשה — פעמים הם מדגישים את אקט העשייה של היוצר ופעמים את פעילות האובייקט הנוצר.

קוּר (6): „ממה נוצר הר סאלב? — מאבנים גדולות. כיצד? — אנשים לקחו אותן. היה שם אדם, המון אנשים. היו שם שנים־עשר איש. מה הם עשו באבנים? — הם לקחו אותן, שמו אותן על ההר. ואז שמו עליו אבן אחת מחודדת.״ „ומה קדם, ז׳נבה או סאלב? — קודם היו הבתים ואחרי־כן האבנים.״
ז׳יל (7): „איך נעשו ההרים? — הם נעשו כולם מאבנים. איך? — עשו אותם סביב, סביב. (ז׳נבה מוקפת הרים). ערימות גדולות של הרים מסביב. מי עשה אותם כך? — ... האנשים שנשאו את האבנים לשם.״

רז (7): „הר סאלב נעשה בידי אדם. איך? — הרי לא יכול היה לעשות את עצמו לבדו. לשם מה עשו אותו? — בשביל הירח. למה — כדי שיסתתר מאחוריו."

להלן מקרה, שבו כבר ההר אינו „נעשה", אך הוא קיים לטובת האדם בלבד:

דוק (6;10): הרים „עושים את עצמם. לשם מה קיימים הרים? — כדי שנוכל לגלוש מהם."

בספר אחר („לשון ומחשבה") הזכרנו את השאלה המעניינת של דֶל בגיל 6½: היש מאַטרהורן גדול ומאטרהורן קטן? — לא. מדוע יש איפוא סאלב גדול וסאלב קטן?" שאלה זו, מראה ברור את נטיית הספונטאניות של הילד לראות את ההרים כ„עשויים למעננו", וממילא — כעשויים על־ידינו. לשאלתו זו של דל, עונים ילדים בני שבע כלהלן: „ישנם שני הרי סאלב מפני שסאלב אחד הוא בשביל ילדים קטנים והסאלב השני לילדים גדולים". וכדומה.

לבסוף, לאחר גיל 9 או 10 בממוצע, מוצאים תשובות, שבהן הילדים נזקקים להסברים טבעיים:

דן (8): „הארץ התרוממה ואז נעשה הר. כמו אבן גדולה. האם האנשים עשו את ההרים? — לא!".

בּוֹט (9½): „ההר נעשה מאדמה. האם מישהו עשה את ההרים? — לא, הם התרוממו מן האדמה."

תפיסות הילדים לגבי ההרים מאשרות איפוא בבירור מה שהעלינו לגבי האדמה והאבנים.

פרק 11

משמעות ה„ייצוריות" של הילד ומקורה

נותר לנו לבדוק, אם קיים מההתחלה אספקט משותף, שלפיו מתנהגות כל התופעות השונות שעמדנו עליהן. לא נסתיר את הקשיים הכרוכים בבעייה זו. ייתכן שהתשובות שקיבלנו מפי הילדים היו מלאכותיות, ואפשר שהושפעו מן הלימודים (דתיים או אחרים), שהוקנו להם על־ידי ההורים או אחרים, ואפילו מעידות תשובות אלה על נטייה ספונטאנית במחשבת הילד, הרי ייתכן שהן שונות בינן לבין עצמן. כלום קיימת גישה „ייצורית" האופיינית במיוחד לתקופת הילדות? האם „ייצוריות" זו כפופה לחוקי התפתחות? כלום אפשר לייחס לה מקור אחד בלבד או יותר? שאלות אלה מוטל עלינו עתה לברר.

א. משמעות ה„ייצוריות" של הילד.

אין זה נראה לנו, שכל התשובות שהובאו בפרקים הקודמים הן בדויות. אם נשתמש בשלושת קני־המידה הרגילים שלנו, נראה, כי בראש וראשונה ילדים בני אותו גיל, בממוצע, נותנים אותן תשובות. ההסברים, שהלילה הוא ענן שחור עבה, וכי העננים באים מעשן הגגות וכו', הם כה שכיחים, שכלליותם נראית בעליל. שנית, התשובות ה„ייצוריות" אינן מוגבלות לגיל אחד או לשלב נתון בודד, הן מתמידות לפחות במשך שני שלבים. מכאן, שקיימת התפתחות הדרגתית של השקפות אצל הילדים, וכי אופיין השיטתי ניכר בבירור, דבר הדוחה את ההשערה כאילו התשובות הן בדויות. קנה־המידה השלישי, היינו הופעת התשובה הנכונה, הוא בעל משמעות רבה. ואכן, ילדים בשלב האחרון אינם מגיעים לתשובה הנכונה או להסבר טבעי של התופעות בקפיצה אחת, אלא תוך גישושים רבים, שבהם עוד ניכרים עקבות רבים מן האמונות שלהם בשלבים הקודמים. ואפשר למצוא אצל הילדים, הסבורים, כי אגם ז'נבה נחפר רק על־ידי פעולת המים, גם את הרעיון, כי ז'נבה כבר היתה קיימת בטרם היות האגם. כדי להסביר מדוע נמצא האגם

ליד העיר, הם נזקקים להסברים המבוססים על „ייצוריות" אימאננטית, כשם שבמאה השמונה־עשרה החליפו את אלוהים ב„טבע".

שלושת קני־מידה אלה מובילים איפוא להנחה, כי, בדרך כלל, התשובות ה„ייצוריות" של הילדים שנבדקו אינן בדויות.

מובן מאליו, שמסקנה זו אין פירושה, שכל התשובות שנתקבלו ערכן שווה. מצד אחד, יש להבחין הבחנה מדוקדקת בין היסוד המשותף לכל הילדים בשלב מסויים — כגון הרעיון שהשמש נעשתה בידי אדם או בידי אלוהים — ובין ה„עיטורים" שילד זה או אחר מוסיף להשקפה זו בלחץ השאלות — כגון שהיא נוצרה בידי מישהו שהדליק גפרור. אנו הבאנו את התשובות במלואן, הואיל ומחקר ה„עיטורים" הללו חושף נטיות רבות, שהיו מתעלמות מעינינו לו נקטנו בדרך אחרת. אולם באשר לבעייה הכללית, המעניינת אותנו כאן, רשאים אנו להתייחס ל„עיטורים" ועיבודים אינדיבידואליים אלה כאל סיפורי־בדים ולהשאיר רק את הרעיון המשותף לכולם. מצד שני, ברור, שערכו של הרעיון היסודי והכללי עצמו שונה בהתאם לגיל הילדים. וכך מותר לנו להתייחס כפשוטם לנסיונותיהם של ילדים מבוגרים (9—10) להסביר את התופעות בדרך הטבע — הילד המשווה את השמש לענן מעובה, מתכוון באמת לכך ואינו מפריז בדבריו. הסבריהם של ילדים צעירים יותר, לעומת זאת, מהווים תערובת של נטיות ספונטאניות עם תשובות בדויות, שנגרמו על־ידי השאלות. וכך, כשילד בן 5 קובע, כי השמש נעשתה „בידי אדם", הרי כוונתו בעצם לכך, שהשמש נעשתה למעננו. ילד כזה מאמין, כתוצאה מכך, שהשמש תלויה בנו, אך, בדרך כלל, בלי שבעיית מקור השמש תתעורר במחשבתו באורח ברור לפני שהיצגנו לו את השאלה. עלינו איפוא לחפש אחר הנטייה הספונטאנית החבויה מאחורי חשיבה זו.

אולם „ייצוריות" חבויה זו, שלדעתנו אינה תלויה, בדרך כלל, בתשובות בדויות, ניתן אולי, להסבירה כפרי החינוך והלימוד על־ידי הוריהם או על־ידי הסתכלותם של הילדים בחיי עירם. את הילד מלמדים, כי אלוהים ברא את השמים ואת הארץ, כי כל הדברים בעולם מכוונים ומודרכים על ידו וכי הוא משגיח עלינו ממקום שבתו בשמים. אין תימה איפוא, שהילד ממשיך, בפשטות, לחשוב לפי קו זה ולתאר לעצמו בפרטות את אופן הבריאה, והוא מניח, שאלוהים נעזר בקבוצת פועלים מומחים. אך מצד שני, מתרשם הילד מאוד מן התעשייה שבעירו (אף כי ז'נבה קרובה מאוד לכפרים, וכל ילדי בתי־הספר מכירים שדות והרים). האגמים והנחלים מותחמים במזחים, קרקעיתם מנוקה על־ידי מחפרים, צינורות־ניקוז נכנסים בהן מן הגדות וכו'. מכאן רק כפסע למסקנה, שהטבע תלוי בפעילות האדם.

אולם את ההסבר האחרון הזה נוגדת העובדה, שלמעשה, אין דבר המאלץ את הילד לראות תופעות אלה רק באספקלריה „ייצורית". ההסתכלות בעננים עשויה להעלות אצל הילד גם השערות בדרך של הסבר טבעי (כמותם, גובהם, האופן שבו הם נראים מן העיר כאילו נוצרו מסביב להרים וכו'), במקום שיראה רק את הדמיון בין הענן ובין עשן הארובות. בהתבוננו בנחלים ובאגם יכול הילד להתרשם מהיקפם, מן האופן בו האבנים פזורות מסביבם, מטבעם הפראי של הגדות, יותר מאשר מן הפעילות האנושית בטבע וכו'. ראייה זו נובעת איפוא מעניין מיוחד שיש לו לילד בדברים שנוצרו בידי אדם או אלוהים, והספונטאניות שבה אינה מוטלת בספק.

הסברה שהתעניינות „ייצורית" זו נובעת כולה מחינוך דתי, אינה עומדת בפני הביקורת. למעשה אפשר למצוא גישה „ייצורית" מובהקת אצל חרשים־אלמים או אצל ילדים הצעירים עדיין מדי מלהבין את לימודי הדת. דעתו של החרש־אילם ד'אֶסטרלה על מקור הכוכבים (פרק 8, מבוא) ורעיונותיו על המטאורולוגיה (פרק 9) הובאו לעיל. חרש־אילם אחר, באלאר, שאף הוא נזכר אצל ג'יימס, סבור היה, כי הרעם נגרם על־ידי ענק וכו'. כן שואלים ילדים בגיל 2—3, „מי עשה את העולם?", „מי קבע את הכוכבים בשמים בלילה?" וכו'. שאלות אלה קדמו בוודאי לכל לימודי דת שהם. אולם אפילו נניח — דבר הרחוק מלהיות מוכח — שכל הילדים בין הגילים 4—12 שנבדקו, הושפעו במישרין על־ידי סיפור הבריאה שבספר „בראשית", עדיין יש בידינו שלושה נימוקים לסברה, שהנטיה ה„ייצורית" שנתגלתה לנו אצל הילד היא ספונטאנית ולוּ אף בחלקה.

ראשית, הפתיעה אותנו העובדה, שרוב הילדים נזקקים להסבר על פעילותו של אלוהים כמעט כנגד רצונם, כאילו רק בשעת הדחק, כשאין להם הסבר אחר. לימודי הדת הניתנים לילדים בני גיל 4—7, נראים תכופות כמשהו זר למחשבתו הטבעית של הילד, והתפיסות הנוצרות בו בעקבות לימודים אלה, נטולות עדינות ומורכבות, והן אינן מניעות את הילדים להיזקק להסברים על פעילותו של אלוהים.

שנית, אף אם נניח, כי ה„ייצוריות" של הילד אינה אלא הרחבת ההשקה ה„ייצורית" התיאולוגית, הנכפית עליו בדרך החינוך והלימודים, עדיין נותר להסביר, מדוע מייחס הילד לכל דבר, כפי שראינו, תפיסות, שמשמעותן הדתית מעורפלת ביותר, ובעיקר מדוע הרחבה זו כפופה לחוקים כלליים, במקום שתהיה שונה אצל כל ילד וילד. מדוע, למשל, סבורים כל הילדים הצעירים, שז'נבה קדמה לאגם? וכיצד נסביר סברה כללית כזו, שהלילה עשוי מעשן שחור, והשמש היא אש שנוצרה מעשן הגגות וכו'. אילו לא היה

כאן אלא הרחבה של הסבר מסויים בלבד, הרי חייבות היו תפיסות אלה להיות שונות מילד לילד. אך אין הדבר כן.

שלישית — וזוהי הטענה החשובה ביותר, שניתן להטיח כנגד רעיון זה — האמונה הדתית האמיתית של הילד, על כל פנים במשך שנותיו הראשונות, אינה אלא עיבוד של ההשקפות דתיות, שמלעיטים אותו בהן. כפי שנראה להבא בפרק זה, מאשרים המימצאים שלנו בשלימות את ההנחה של מ. בּוֹבה, שלפיה מייחס הילד באורח ספונטאני להוריו את המידות והתכונות הנעלות, שהוא עתיד להעביר לאחר־מכן על אלוהים, אם חינוכו הדתי יכשיר אותו לכך. כאן, בבעייה שאנו עוסקים בה, נחשב האדם ככל־יכול ושולט בכול, שברא את היקום כולו. כפי שראינו לעיל, מייחסים הילדים גם את השמש, הירח והשמים לפעולת האדם ולא לפעולת האלוהים, לפחות במחצית המקרים. יתר על כן, כאשר הילד מדבר על אלוהים, הריהו מדמה אותו לעצמו בצורת אדם. אלוהים הוא „אדם העובד אצל אדונו" (דון), „אדם העובד כדי להשתכר למחייתו", פועל ה„חופר", וכו'. בקצרה, אלוהים מופיע בדמיונו ככל האדם, או שהוא בודה מלבו תשובות, מסוג האגדות על פיות וכו'.

לסיכום: דומה, שאי־אפשר להסביר את כלליותה והתמדתה של הגישה ה„ייצורית" אצל הילד רק בלחץ החינוך. היפוכו של דבר — לפנינו כאן נטייה מקורית, האופיינית למנטאליות של הילד, והחודרת, כפי שננסה להוכיח, עמוק לתוך חייו הרגשיים והשכליים שלו.

אך עדיין נותר לפתור את עיקרה של הבעייה. האם אמונות הילד, שנסקרו בדפים הקודמים, הן „דעות ספונטאניות" ממש, כלומר הן עוצבו על־ידי הילד עוד לפני שהיצגנו לו את השאלות, או שניתן לכנותן כמין „דעות שהופיעו זה עתה", כלומר שנתעוררו רק על־ידי המיבחן. ועל כן גם צורתן השיטתית היא בחלקה תוצאה של השאלות שלנו.

בנידון שלנו מן הראוי לקבל את ההשערה הפשוטה יותר, היינו שרוב הילדים לא עסקו מעולם בשאלות שאנו הצגנו להם. לפיכך האמונות המצויות בתשובות הילדים „נתעוררו" על ידי השאלה. שני אלמנטים מצטרפים לאמונות אלה. מצד אחד, מערך הנטיות הנפשיות של הילד הנשאל, ומצד שני, מצויה כאן שיטתיות מסויימת, כתוצאה מן השאלות ומרצון הילד לענות בצורה פשוטה ככל האפשר, כך שהתשובות שקיבלנו לא נתעוררו במיוחד ובמישרין מן ה„ייצוריות" הספונטאנית של הילד. כדי לעורר „ייצוריות" ספונטאנית זו, יש צורך לחדור עמוק מתחת לפני השטח ולגלות את ההסברים האמיתיים, שבצורה זו לא היו קיימים ודאי במחשבותיו של הילד, לפני המיבחן.

בראש וראשונה עלינו לזכור, כי מחשבת הילד היא אגוצנטרית, ובתור כזאת היא תופעת־ביניים בין מחשבת־ההזייה העַצְמָנית (autistic) והסמלית של הילד ובין מחשבתו ההגיונית. השקפותיו של הילד אינן ניתנות למסירה, או על כל פנים, נשארות לא מובעות. אפילו כשהטבע ותופעותיו כופים על הילדים להביע רחשים נפשיים, אין הם מנסחים אותם בצורת תיאוריה או הסבר מילולי, במובן המדוייק של מונחים אלה, ומכאן, אולי, אותה חד־גוניות יחסית שמצאנו בתשובותיהם. מחשבת הילד כמות שהיא שופעת, בעיקר, דימויים והיא מוטורית יותר מאשר מושגית. היא מתבטאת בהשקפות שונות או בסכימות מוטוריות, הערוכות במידה מסויימת בניסויים נפשיים, אך עדיין אין למצוא בהן ניסוח ישיר. על כך ניתן לעמוד, כאשר עורכים ניסויים פיזיקאליים קלים בנוכחות הילד, כגון השקעת גופים במים, כדי להיוכח מהי כמות המים המורחקת מן הכלי. לפעמים מנחשים הילדים מראש את החוקים בצורה נכונה, אפילו כשההסבר המילולי של הילד, שבו הוא מסתייע, אינו נכון ואף סותר את העקרונות המובנים מאליהם המונחים ביסוד דעתו (ראה Causalitè physique). מכאן, שאותן תשובות שיטתיות, שקיבלנו בזמן המחקר על שלבי ה„ייצוריות", מכילות בתוכן את תמצית הנטיות הנפשיות אצל הילד, אף כי הן עשויות להיות שונות בהרבה מן ההסבר המילולי שהילד נותן במשך המיבחן.

מה הן אותן העדפות נפשיות אלה במקרה של „ייצוריות"? ניתן להגדירן בקצרה: הילד תופס כל אובייקט, לרבות גרמי־השמיים, כ„עשויים למען" מטרה מסויימת, אם נשתמש במונחים שלו. והנה כדי שאובייקטים טבעיים כלשהם, כגון השמש, האגם או ההר ייראו כ„עשויים למען" חום, שייט או טיפוס, דרוש, שיהיו עשויים „למען האדם", וכתוצאה מכך, שהאדם יהא קשור בהם במהודק. מכאן, שכאשר הילד נשאל או שואל את עצמו איך הופיעו בהתחלה השמש, האגם או ההר, הריהו חושב על בני־אדם, והעדפתו הנפשית, שבהיותה מתורגמת למלים תהא מנוסחת „השמש וכו' עשויים למען האדם", תבוטא אז בצורת „השמש וכו' עשויים בידי האדם". המעבר מ„עשוי למען" ל„עשוי בידי" מסתבר על־נקלה, אם נזכור, שהילד, אשר קיומו תלוי בהוריו, רואה כל דבר ה„עשוי למענו" כ„עשוי בידי" אביו או אמו. דומה, שמאחורי הנוסחה ה„ייצורית" ש„שוחררה" על ידי השאלות, מצויה אותה „סמיכות" הרואה את האדם במרכז היקום, המהווה את מהותה של הייצוריות הספונטאנית, וקרוב לשער, כי מהות זו עשוייה אך ורק מהעדפות נפשיות או מרגשות. דבר זה אנו מקווים להוכיח להלן.

כשניסינו להגדיר את הנטיות הספונטאניות, בהן מוסברות תשובות הילדים

ביחס לאנימיזם, מצאנו, שהאנימיזם האמיתית של הילד, היינו זה שהיה קיים אצלו קודם לשאלותינו, יותר משהוא מפורש ושיטתי צביונו „תכליתי" יותר, פרט למה שנוגע לאמונתו, כי השמש והירח מלווים אותנו בדרכנו. הילד גורס שיש מטרה לטבע, שאין בו כל מקריות או כורח מיכאני וכל יצור חותר, כביכול, בתוקף פעילות פנימית ורצונית, לקראת מטרה ברורה וקבועה. וזוהי הסיבה, שכאשר הילד נשאל אם גוף טבעי כלשהו, כגון ענן או פלג „יודע" שהוא נע או „מרגיש" מה שהוא עושה, הריהו עונה בחיוב, הואיל והמעבר מתכליתיות לתודעה הוא בלתי־ניכר. אך, לאמיתו של דבר, תשובה כזאת אינה מביעה את מחשבתו האמיתית של הילד, מפני שמעולם לא שאל הילד את עצמו שאלה זו ואף לא היה מציג אותה כלל אילולא התערבותנו, אלא אם כן הוא כבר עומד אז לנטוש את אמונתו בתכליותם של האובייקטים.

התשובות ה„ייצוריות" שניתנו לשאלותינו על מקור האובייקטים מאשרות ניתוח מעין זה. יתר על כן, הנטיות הנפשיות, החושפות את הספונטאניות של האנימיזם הילדי, הן, למעשה, אלה המגלות את הגישה ה„ייצורית" של הילד. מכאן יובן, מדוע הילד כה דבק בעקשנות ב„ייצוריות" ומדוע האנימיזם וה„ייצוריות" משלימים זה את זה, לפחות בהתחלה.

ואכן, הראייה התכליתית של הילד מתבססת על ההנחה המובנת מאליה, שלכל דבר בטבע יש זכות־קיום משלו, בתוקף התפקיד שכל אובייקט חייב למלא בהתאם למהותו ולאופיו. הדבר קשור מבחינה זו באנימיזם, הואיל וללא תודעה אין האובייקטים יכולים למלא בהצלחה את חלקם בארגון החברתי בעולם. אך ראייה זו מחייבת גם קיומם של ציוויים ובעיקר מַצְוים, שהציות להם הוא מהותם העיקרית של האובייקטים הכפופים להם. ומובן מאליו, שהאדם משמש כשליט האובייקטים וכהצדקה לקיומם. על דעת הילד כמעט שלא יעלה לפקפק בעיקרון זה, ולפיכך אין הוא מביע אותו לעולם במפורש — שכן אין הילד מכריז על עקרון, אלא כאשר הוא נתקל בבעייה, כלומר, כשהטיל ספק, במישרין או בעקיפין, ביסודותיו של אותו עקרון. האנימיזם וה„ייצוריות" מהווים איפוא שתי גישות מחשבתיות, המשלימות זו את זו. מנקודת ראות זו נסקור את שלוש הקבוצות של תופעות, הנראות כמאשרות את הספונטאניות של הגישה האנימיסטית של הילד, היינו תכלי־תיות, קדם־סיבתיות וערבוב חוק פיזי עם מוסרי.

ראשית, התכליתיות של הילד מעידה יותר על קיומה של גישה „ייצורית" מאשר על אנימיזם. ואכן, כשהילד טוען, כי השמש מלווה אותנו כדי „לחמם אותנו", הריהו מייחס „תכלית" לשמש. אך בדיקת ההגדרות של הילדים לפי התפקיד (בינה וסימון) הוכיחה, כי רובן קשורות במהודק ל„ייצירויות".

כידוע, הראה בינה, שאם ילדים בני 6—8 נשאלים „מה זה מזלג" או „מה זה אמא" הם עונים „זה בשביל לאכול בו" או „זו בשביל להשגיח עלינו" וכו'. האוניברסאליות של „הגדרה לפי התפקיד" אושרה על ידי כל אלה שבדקו את מבחני בינה וסימון. אולם הגדרות אלה, המתחילות במלים „זה בשביל..." („c'est pour"), משמשות לכל הדברים בטבע ואינן מוגבלות רק לאובייקטים ואנשים שבסביבתו הקרובה של הילד. וכך מצאנו, כי כאשר נזהרים מלשאול את הילד סידרות של הגדרות (הגורמות לתשובות דומות ומתמידות), אלא שואלים במישרין תוך המיבחן: „מה זה הר?" או „מה זה אגם?" הרי הוא עונה, כי ההר נוצר „בשביל לטפס עליו" או „בשביל לגלוש ממנו" וכו'. אגם נוצר בשביל „לשוט בו בסירה", או „בשביל דגים" (במלים אחרות „בשביל דייגים"). השמש נוצרה „כדי לחמם אותנו"; הלילה — „כדי לישון"; הירח — „כדי לתת לנו אור"; השדות — „כדי לנסוע בהם"; העננים — „כדי להוריד גשם", או „כדי שהאלוהים יגור בהם"; הגשם — „כדי להשקות את הפרחים" וכו'. ברור איפוא, שנקודת־ראות כזאת, שאינה תכליתית בלבד אלא גם תועלתית ואנתרופוצנטרית, קשורה בהכרח ב„ייצוריות", במלים אחרות ההגדרה „זה בשביל..." מובילה בדרך הטבע להסבר „זה נוצר בשביל..."

שנית, ראינו, כי הקדם־סיבתיות מוכחת על־ידי השאלות של הילד, ובעיקר שאלות ה„למה" של ילדים בגיל שבין 3—7, היוצרות קשר הדוק בין האני־מיזם ובין שאר מחשבותיו של הילד. ואכן, הקדם־סיבתיות מותנית כל־כך בהעדר הבחנה בין הצד הנפשי והפיזיקאלי עד שאין הילד מחפש את סיבתה האמיתית של התופעה בדרך „כיצד" התגלמה בצורה פיזיקאלית, אלא ב„מטרה" המונחת ביסודה. אך מטרות אלה שייכות במידה שווה לגישה „ייצורית" ואנימיסטית.

כדי להבהיר לעצמו את הדברים מחפש הילד קודם־כל מטרות בכל מקום ורק לאחר־מכן הוא משתדל למיין אותן כמטרות של האובייקטים גופם (אנימיזם) וכמטרות של יוצרי האובייקטים („ייצוריות"). וכך, כאשר דל רואה גולה הנעה על פני שטח משופע („לשון ומחשבה" פרק 5), שואל: „למה היא רצה?", הריהו חושב על קיום מטרה אצל הגולה, שכן הוא מוסיף: „האם היא יודעת שאתה נמצא פה?" — כאן נוטה הקדם־סיבתיות לאנימיזם. אך כאשר דל שואל מדוע ישנם שני הרים בשם סאלב ואין שני הרים בשם מאטרהורן, או כאשר הוא שואל מדוע אגם ז'נבה מגיע רק עד לוזאן ולא עד ברן, או כאשר ילד בן 5, שהוזכר על־ידי סטנלי הול, שואל „למה יש ירח?" ו„למה איננו מאיר כמו השמש?" וכו' וכו', הריהם חושבים על מטרת יוצרי ההרים, האגמים וכוכבי־הלכת, או, לפחות, על החלטותיהם

של בני־אדם, דבר המוכיח, כמובן, שלדעתם יש לבני־אדם יד ביצירת האובייקטים.

ולבסוף, לגבי האנימיזם הדגשנו את התופעה, שעוד ניתקל בה תכופות בחקר ההסברים, הניתנים על־ידי הילדים לסיבות התנועה (ראה Causalité Physique), היינו העדר ההבחנה בין מושג החוק הפיזיקאלי ובין החוק המוסרי. וכך מוסברת הופעתם הסדירה של השמש והירח, מפני שהם „חייבים" לחמם אותנו או להאיר לנו וכו'. ברור, כי העדר הבחנה כזו מעיד על מחשבה „ייצורית" ואנימיסטית כאחת. ואכן, החוק המוסרי של הילדים מחייב קיומם של מצַווים, היינו בני־אדם הנותנים פקודות, וכן גופים מצייתים. השמש חייבת להיות, כמובן, בעלת תודעה במידה מסויימת, כדי שתהא מסוגלת לציית, אך חייב גם להימצא מישהו, שמוטל עליה לציית לו. ייתכן שהילד לא יגדיר לעולם במפורש במחשבתו מיהו מישהו זה, אף־על־פי־כן, מובן הדבר מאליו, כי הכוונה היא לאדם, הואיל והאדם משמש הצדקה לכל דבר בעולם.

לסיכום — אם ה„ייצוריות" אינה קיימת במחשבה הספונטאנית של הילד בצורה שיטתית ומפורשת כזו כפי ששיערנו במהלך המיבחנים, הריהי קיימת, בכל זאת, בצורת נטייה מקורית של המחשבה, הקשורה באורח הדוק בתכליתיות ובקדם־סיבתיות. דבר זה כשלעצמו יש בו כדי לאשר את מחקרנו על ה„ייצוריות".

ב. היחס בין הייצוריות ובין בעיית לידת התינוקות.

דומה, כי לפחות בשלבים המוקדמים אין הילד חש בכל סתירה, שעה שהוא רואה את האובייקטים כבעלי רוח־חיים מצד אחד, ועשויים באורח מלאכותי מצד שני בעת ובעונה אחת. כוכבי־הלכת הם בעלי רוח־חיים, הם גדלים, נולדים, ואף־על־פי־כן נוצרו בידי אדם. כיוצא בזה גדלים ההרים, האבנים, הזרעים, ואף־על־פי־כן נעשו בדרך מלאכותית. כיצד ייתכן צירוף זה של אנימיזם ו„ייצוריות"? כדי לענות על כך, מן הראוי לדעת מה הם מושגי הילדים על לידתם של תינוקות. מיותר לומר, שמחמת טעמים פדגוגיים ומוסריים חמורים אסור לחקור את הילדים על כך במישרין. אך הואיל ואין אנו יכולים לערוך בעניין זה ניסויים, חייבים אנו להסתפק במה שמתגלה בשיחות הילדים, שפורסמו או שאספנו, וכן בזכרונות הילדות הנוגעים לבעיה זו. אנו נמצא בהן די חומר להגדיר בקווים כלליים את מושגי הילדים על לידתם של תינוקות, ומושגים אלה יאפשרו לנו להבין את היחסים האמיתיים הקיימים בין האנימיזם וה„ייצוריות".

יש להבחין בין שני סוגים של תשובות ילדים ביחס ללידה, אך אין להסיק בודאות אם שני סוגים אלה אופייניים לשני שלבים. השאלות מן הסוג הראשון אינן נוגעות בבעיית ה„איך" של הלידה. אין כאן בעצם שאלה של סיבתיות. הילד מניח, כי התינוק היה קיים לפני שנולד והוא שואל בפשטות, היכן היה קודם מאורע זה, ואיך הצליחו ההורים להכניסו לחוג המשפחה. היחס בין ההורים והילדים הוא קשר פשוט ולא של סיבה ותוצאה: התינוק נחשב בעיני הילד כשייך להורים ובואו לעולם רצוי ומסודר על־ידי ההורים, אך אין הוא שואל כיצד נתאפשר קיומו. השאלות מן הסוג השני, לעומת זאת, מראות, שהילד כבר תוהה על כך כיצד נוצרים התינוקות והוא רואה באורח ספונטאני את ההורים כסיבה להיווצרותם.

והרי כמה דוגמאות מן הסוג הראשון, שנלקחו מאוסף השאלות של סטנלי הול ותלמידיו:

„אמא, איפה מצאת אותי" (פ. 3;6). „איפה הייתי בהיותי ילדה קטנה?" (פ. 5). „איפה היית, כשאת למדת בבית־הספר?" (ג. 7). „איפה הייתי לפני שנולדתי?" (ג. 7). „איפה מוצא הרופא את הילדים?" (ג. 7).

השאלה הראשונה היא טיפוסית — התינוק נחשב בפירוש כאילו היה קיים לפני פעילות ההורים. שתי השאלות האחרונות ניתנות פחות להכרעה, שכן בשאלת „איפה?", ייתכן שהילד מתכוון למקום בגוף ההורים.

ראסמוסן [1] רשם שאלות מפי בתו ס. (3;8): „אמא, מהיכן באתי?" ואחרי־כן, „מהיכן לוקחים האנשים את הילדים האלה?" ר. הקטנה (4;10, היינו 9 חדשים לאחר ששאלה שאלות מן הסוג השני, כפי שנראה להלן) שאלה: „איפה נמצא עכשיו התינוק העומד להיוולד בקיץ הבא?" מרת ראסמוסן ענתה: „הוא בתוכה". על כך הגיבה הילדה: „כלום אכלה אותו?" דבר המעיד, כי הילד רואה את קיום התינוק כנפרד ובלתי־תלוי מן ההורים.

לסוג זה של שאלות אפשר לצרף אותן השקפות, שנמצאו אצל הילדים, שבהתאם להן המתים מצטמקים והולכים ואחר־כך נולדים מחדש כתינוקות.

„האם נעשים האנשים שוב תינוקות כשהם מזדקנים?" (סאלי).

דל (6;6): „ה א ם ג ם א נ י א ה י ה ק ט ן כ ש א מ ו ת (כלומר, כמו תולעת מתה שהילד ראה אותה בהצטמקותה)?"

זאל (5) שאל כשהודיעו לו על מות דודו: „האם הוא יגדל שוב?"

ס. (5;4) „ה א ם ה מ ת י ם ג ד ל י ם מ ח ד ש?" ואז, כתוצאה מכך: „אף

[1] Rasmussen, Psychologie de l'enfant entre quatre et sept ans.

פעם הם לא נעשים קטנים" וכן „כשמתים הופכים... לאפס". ההערות השלי־ליות האחרונות מראות כמה חזקות היו ההשקפות החיוביות שקדמו להן.

הילד של החוקרת קליין אמר: „ואז אני אמות וגם את, אמא... ואחרי־כן נחזור שוב."

השאלות הבאות, מן הטיפוס הראשון, הן הן המעוררות הורים מסויימים לספר לילדיהם אגדות מגוחכות על מלאכים או חסידות וכו׳, המביאים תינו־קות לעולם:

„מהיכן בא התינוק? האם אלוהים שולח אותו מן הש־מים?" (ג. 5) „איך שולח אלוהים את התינוק? האם הוא שולח אתו מלאך? אילו לא היית בבית, כלום היה לוקח אותו בחזרה?" (פ. 7) מי היא „גברת" טבע? האם היא תשלח לכם תינוק", וכו׳.

והנה, אחת משתי אלה: או שהילדים אינם מאמינים לסיפורים אלה, דבר השכיח יותר מכפי שמשערים, או שהם מאמינים בהם במקצת ומשתדלים לגלות כיצד יכלו ההורים ליצור את התינוק, ביוצאם מן ההנחה המובנת מאליה, שההורים הם שגרמו לבואו. דבר זה מוביל לשאלה מן הסוג השני, שאנו נדון בה להלן.

כיצד ניתן להסביר את השאלות מן הסוג הראשון מנקודת־ראות „ייצורית"? תחילה נראה, כאילו אין כאן כל סימן ל„ייצוריות". הילד אינו שואל כיצד נוצרו התינוקות, אלא מהיכן באו. התינוקות קיימים ועומדים מלכתחילה. דבר זה מצביע על קיום שלב הקודם לצורך בהסברים אצל הילדים, ולפיכך קודם גם לכל „ייצוריות". אולם דרך כזו של הסברת העובדות היא פשטנית למדי. עלינו לחפש מאחורי שאלותיו של הילד דברים שאיננו מבטא, משום שהם נראים לו כמובנים מאליהם; ההורים הם המביאים את התינוק לעולם, ותהא צורת בואו מה שתהא. אין כאן עדיין תהליך יצירה, אלא קשר בלבד, שהילד חש בו בישירות, בלי צורך להכריז עליו. זוהי איפוא מין „קדם־ייצוריות" בדומה ל„ייצוריות" הפרימיטיבית שמצאנו תכופות אצל הילדים הצעירים יותר — השמש, הירח וכו׳ קשורים באדם מבראשית, בלי שנוצרו בידי אדם.

מצד שני, מגלות השאלות מן הסוג השני את המישאלה להבין את טיב הקשר שבין ההורים ובין הילדים, את ה„איך" של הלידה. נקודה מעניינת היא, שהלידה נראית כתהליך־ייצור מלאכותי, אך בה בשעה גם כתהליך העוסק בחומר המחונן ברוח־חיים, שאינו תלוי בהורים, אך מצד שני הוא פרי

של גופי ההורים עצמם. הדוגמאות הבאות מראות כיצד הלידה זהה בעיניהם עם ייצור מלאכותי:

אחת מבנותיו של ראסמוסן, ר., שאלה בגיל ארבע וחודש: „כיצד נוצרות הנשים?" מרת ראסמוסן שאלה את הילדה, מדוע היא שואלת זאת. „מפני שלנשים יש בשר". אילו נשים? — „את והאחרות". ואז הוסיפה הילדה, „אני חושבת, שעושה־בשר עשה אותן, לא כן?" בגיל ארבע ועשרה חדשים שאלה שוב: „איך נוצרים האנ־שים?"

מרת אודאמר סיפרה את ההערות הספונטאניות הבאות. כשעסקה פעם בכיור דמויות מפלאסטיק, שאלה אותה רנה (7), לה אחות צעירה, כלהלן: „גברת, איזה חלק מגוף אחותי כיירת לראשונה?" רנה נשאלה: „ואיך, לדעתך, נוצר ילד קטן? כלום אמך לא סיפרה לך? — לא, אך אני יודעת. לאמא נשאר עוד קצת בשר מאז שנולדתי. כדי לעשות את אחותי, לשה אותה בידיה מן הבשר ההוא והחביאה אותה זמן רב."

סאלי ציטט את ההערות הבאות: „אמא, מהיכן בא תומי (הוא עצמו)?" על כך ענה תומי עצמו: „אמא קנתה אותו בחנות".

זאל (5), שהבאנו לעיל את תגובתו על מות דודו, הוסיף: „האם אנו גדלים בעצמנו או שכך נולדנו?" הילד שאל אם התינוקות באים לעולם בעצמם (אם הם גדלים כמו הדוד המת) או שהוריו עושים אותו. במקרה האחרון נחשבת הלידה כתהליך של יצירה.

בתו של קאראמוסל, ס., הכריזה בגיל 5;7, כאשר אמרו לה שאלוהים עושה את התינוקות: „הוא משתמש בדם עזים לשם כך".

ילדה קטנה שאלה מהיכן באים התינוקות והוסיפה: „אני כבר יודעת, עלי ללכת לקצב, לקחת אצלו המון בשר ולעשות אותם."

הערות אלה מבהירות, כיצד האנימיזם וה„ייצוריות" משלימים זה את זה בתפיסות הילד ללא ניגוד ביניהם. הרעיון על יצירת חומר חי אינו מהווה קושי, שכן התינוקות עצמם נוצרים. וכפי שנראה עתה, השאלות על לידה משמשות תכופות נקודת־מוצא לשאלות על מקור האובייקטים בכלל. ביסוד ה„ייצוריות" מונח איפוא הרעיון, כי מושגי החיים והייצור המלאכותי משלי־מים זה את זה.

מצד שני, סבורים ילדים כבר בגיל מוקדם למדי, כי החומר, שממנו ההורים עושים את הילדים, הוא פרי גופם הם:

תכופות הוזכרו סברות של ילדים, שלפיהן באים התינוקות מדם הוריהם, מפיותיהם, מקיבותיהם או מטבוריהם.

ילדה אחת בת 4½ קבעה, שאם תיפול ארצה, היא תישבר לשתי ילדות קטנות.

קלאן, שזכרונותיו כבר צוטטו לעיל (פרק 4, קטע ב׳), האמין במשך כמה שנים, כי ילד (זכר) בא פשוט מהפֶּנִיס של אביו, שכן, לדבריו שמע, שהבנים הם המשך (prolongation) של אבותיהם.

בזכרונות ילדות אלה שהצלחנו לאסוף מצאנו את הרעיון, הידוע מכבר לפסיכואנאליטיקאים, כי התינוק יוצא מפי הטבעת או שהוא עשוי מצוֹאה, או שהוא בא עם השתן, או שהלידה באה כתוצאה ממזון מיוחד שהאימהות אוכלות לצורך זה. מרת אודומאר העירה את תשומת־לבנו לתצפית הבאה: „דול (7½) שאל: „מה אוכלים האימהות כדי לעשות תינוקות?" על כך ענה ריי (7): „הן אוכלות ודאי המון בשר וחלב."

הנקודה המעניינת היא, שכאשר הילד יודע היטב — מפני שאמרו לו זאת — שהתינוק יוצא מגוף האם, הוא מוסיף לתהות על האופן בו נוצר כל איבר ואיבר, כאילו נוצרו לחוד. וכך שאלה ילדתה של מרת קליין: „אך מהיכן בא ראשו הקטן? מהיכן באו רגליו הקטנות? מהיכן באה קיבתו הקטנה?" וכו׳. ילד אחד, שסיפרו לו, כי התינוק בא מקיבת האם, שאל: „אך כיצד היא יכולה להכניס ידיה לקיבתה, כדי לעשותו?"

כדי להבין כיצד שאלות ספונטאניות אלה של הילדים על הלידה עשויות להשפיע על התפתחות ההשקפה ה„ייצורית", עלינו להגדיר בקווים כלליים את הכרונולוגיה של השאלות הנוגעות למקור האובייקטים. ואמנם, הסקרנות הספונטאנית של הילדים מכוּונת למקורותיהם של האובייקטים, ונקודה זו חשובה ביותר, הואיל והיא מאשרת את המחקר המתואר בשלושת הפרקים האחרונים. הבדיקה השיטתית ביותר של שאלות הילדים מגיל 3—7 מראה, כי הילד שואל איך הופיעו לראשונה כוכבי־הלכת, השמים, העננים, ההרים, הנחלים והאוקינוס, חומרי הגלם, האדמה, היקום, ואפילו אלוהים בכבודו ובעצמו. השאלות המטאפיזיות ביותר, בדומה לשאלה על העילה הראשונה, מתעוררות בגיל 6—7. לבתו הקטנה של ראסמוסן, ר., אמרו בהיותה בת 7, כי האלוהים עשה את האדם הראשון. „בסדר", ענתה, „אך מי עשה את אלוהים?" וכו׳. מה שחשוב הוא למצוא, אם השאלות על מקור האובייקטים קודמות, בדרך כלל, לשאלות על לידה, ובאופן כזה מתנות את צורתן, או להפך.

דומה, שהעובדות מספקות תשובה חד־משמעית. הסדר הוא, כנראה, כלהלן: תחילה מתעניין הילד בשאלת הלידה, ואחרי־כן במקור האדם, ולבסוף במקור האובייקטים בכלל. להלן ארבע קבוצות של תשובות, המאשרות חלוקה זו:

באלאר, אחד החרשים־אלמים, שהובאו על־ידי ג׳יימס (ראה פרקים 8, 9), שאל בהיותו בן 5 בערך, איך נולדים ילדים. כאשר תפס בקווים כלליים את העניין, החל לתמוה, כיצד נולד אדם הראשון. אחרי־כן התחיל להתעניין בלידת בעל־החיים הראשון, בהופעת הצמח הראשון, ולבסוף (קרוב לגיל 8 או 9) — במקורות השמש, הירח, האדמה וכו׳.

החוקר בּוֹהן רשם את שאלות בנו בסדר זה: בגיל 2;3: „מהיכן באות הביצים?" וכשהסבירו לו, שאל: „מה מטילות האימהות?" בגיל 2;6: „אבא, כלום היו אנשים לפנינו?" — כן. איך הם באו? — הם נולדו כמונו. כלום היתה האדמה לפני שהאנשים שכנו עליה? — כן. איך היא נוצרה אם לא היו אנשים שיעשו אותה?" בגיל 3;7: „מי עשה את האדמה?" בגיל 4;5: „כלום היתה בעולם אמא לפני האמא הראשונה?" בגיל 4;9: „איך בא האדם הראשון בלי אמא?" ולבסוף בגיל 4;9: „איך נעשו המים?" וכן „ממה נעשו הסלעים?".

דומה, שבנותיו של ראסמוסן נהגו לפי אותו סדר. ר., ששאלה כיצד נעשו הנשים, שאלה חודש לאחר־מכן: „מי עשה את הציפורים?" — שאלה בעלת אופי „ייצורי", שנודע לה עניין רב בגיל זה, הואיל ולא השמיעו באוזניה כל הסברים דתיים. בגיל 3;8 שאלה ס. כיצד נולדו התינוקות, בגיל 4½, כיצד התחיל האדם הראשון, וקצת מאוחר יותר — מהיכן בא הסוס הראשון. היא עצמה השיבה „אני חושבת שקנו אותו", תשובה המעידה, שהיא סבורה, כי הוא נוצר באופן מלאכותי.

אך הדוגמה הברורה ביותר הובאה על־ידי מרת קליין. בגיל 4¾ החל בנה לגלות עניין בשאלת הלידה. שאלתו הראשונה היתה: „היכן הייתי, כאשר עוד לא הייתי בעולם?" ואז באה השאלה, שחזרה ונשנתה „כיצד נוצר האדם?" לאחר מכן שאלה: „אמא, כיצד באת לעולם?" הסבירו לו את לידת הילד, אך כמה ימים לאחר־מכן שאל שוב: „איך גדלת?" „מהיכן בא ראשו הקטן וקיבתו הקטנה?" וכו׳. ואזי, לאחר שאלות אלה, באה סדרה אחרת: „איך גדלים העצים? איך גדלים הפרחים? איך נוצרו הנהרות? והמעיינות? ואבק?

איך באו הסירות על הדאנובה?" הוא גם שאל מהיכן באו חומרי־גלם, ובעיקר „מהיכן באה הזכוכית."

רשאים אנו איפוא לסכם, כי קרוב לודאי, שהסקרנות הנוגעת לעניין הלידה משמשת נקודת־מוצא לשאלות על מקור האובייקטים, המרובות כל כך בין גיל 4—7, וכתוצאה מכך למקור ה„ייצוריות" הילדית. ודאי יימצאו ילדים, שישאלו שאלות על מקור האובייקטים בטרם ישאלו על הלידה, אך גם אז ניתן לשער, שההתעניינות בלידה, עצורה ו„מושלכת", מונחת ביסוד שאלות אלה על מקורות האובייקטים.

מה שניתן לראות בכל מקרה — ויש להדגיש, שהיחס של בעיית הלידה ל„ייצוריות" בולטת בבהירות — היא התפתחות המיתוסים הנוגעים למקור האדם בדרך של „ייצוריות" אימאננטית גוברת, היינו המיוחסת לטבע עצמו.

ואכן, זמן קצר לאחר שהילד מגלה עניין בבעיית הלידה, הוא שואל את עצמו כיצד הופיע האדם בעולם. הצעירים יותר, בין גיל 4—5, מגיבים בתשובה „ייצורית" מובהקת, היינו הם מסבירים, כי האדם נוצר על־ידי האדם, הסבר הדוחה, למעשה, את הבעיה. וכך אנו מוצאים בהסבריו של מארסאל, (ילד לקוי בשכלו, שיובאו בקטע הבא). הוא מסביר את הכל בהנחה, שהיו זוג הורים קדומים, שיצרו הכל. אולם אצל הילדים מגיל 7—9 ניתן למצוא פתרונות מעניינים, שלפיהם מוצא האדם מן החיות או הצמחים, ואלה האחרונים מן הטבע עצמו. הטבע נעשה ליסוד בייצור המלאכותי, בהתאם ל„ייצוריות" האימאננטית, שנתקלנו בה אצל ילדים מגיל 9—10. והרי כמה דוגמאות:

באלאר, החרש־אילם, שהובא לעיל, בא לידי מסקנה, כי האדם הראשון נולד מגזע־אילן עתיק. אחרי־כן נראה לו הרעיון חסר־שחר, אך קשה היה לו להחליפו בטוב ממנו.

ווֹ (9), שנשאל, איך הופיעה לראשונה שווייץ בעולם, לא הבין את השאלה או שעירבב את ראשיתה של שווייץ עם ראשית האנושות וענה כלהלן: „באו כמה אנשים. — מהיכן? — אינני יודע. היו בועות במים, ובהן היתה תולעת קטנה. אחרי־כן היא גדלה, יצאה מן המים, אכלה והוציאה זרועות, שיניים, רגליים וראש והפכה לתינוק. מהיכן באו בועות אלה? — מן המים. התולעת יצאה מן המים ואז נתפקעו הבועות, והתולעת יצאה. מה היה שם על קרקעית המים? — הבועה שעלתה מן הקרקעית. ומה קרה לילד? — הוא גדל והיו לו תינוקות, וכשמת היו לתי־

נוקות ילדים. אחרי־כן נעשו כמה מהם לצרפתים, גרמנים, בני סאבויה...״

עניינו של מיתוס זה ברור למדי, אף אם הוא בדוי. היחס של תוכנו לחלומות הסמליים של פרויד גלוי לעין. ידוע למדי, שהמים זהים תכופות בחלום עם רעיון הלידה. ואף ביצים (ביצי צפרדע וכו׳) ובועות־מים, המשמשות סמל לביצים, קשורות תכופות במוטיב זה עצמו. ולבסוף, דימוי התולעת מופיע תכופות בסמלי החלום בקשר לתינוקות וכו׳. אם אנו מודים בעקרון סמליות של המחשבה התת־הכרתית, אף אם נצמצם הנחה זו למינימום, יכול המיתוס של וו׳ להחשב כגלגול סמלי של רעיון הלידה. במלים אחרות, המים באים במקום השתן, שתכופות מאמינים הילדים, כי בו נולדים התינוקות. (ואנו ראינו מה רב מספר הילדים, המייחסים לאגמים ולאוקיינוסים פעילות אנושית בכיוון זה). בועות־המיים ייצגו ביצה, והתולעת — תינוק היוצא מן הגוף. כל זה מביא את וו׳ להאמין כי הטבע נוצר בידי אדם. אם אין אנו מודים בעקרון הסמליות, ברור, בכל זאת, שוו׳ העביר על הטבע דברים שלפני כמה שנים היה מייחס לאדם עצמו. בכל מקרה אנו רואים, כיצד הטבע נעשה לסדנת הפעילות היוצרת של האדם.

לסיכום — מושגי הילדים על לידת התינוקות או על מקור האדם כפופים לאותם חוקים כמו מושגיהם על הטבע בכלל, היינו, ה„ייצוריות״ משמשת כנקודת־מוצא, והסבר טבעי, המלווה עקבות „ייצוריות״ אימאננטיות, מופיע בשלבים הגבוהים יותר. אך דומה, שהשאלות, שהילדים מציגים בקשר ללידה, משמשים יסוד לכל השאלות על מקור האובייקטים, ולא להפך. מכאן מסתבר, שבמושגי הילד על הלידה נעוץ ההסבר לאי־תלות היסודית שבין ה„ייצוריות״ והאנימיזם, מאחר שהילד רואה את התינוק בעת ובעונה אחת כעשוי באורח מלאכותי וכבעל רוח־חיים כאחד, הריהו נוטה לראות את כל האובייקטים כמחוננים באותן תכונות עצמן.

ג. שלבי ה„ייצוריות״ הספונטאנית וזיקתם להתפתחות האנימיזם.

עתה נוכל לגלות בקוים כלליים את היחסים שבין האנימיזם וה„ייצוריות״. לשם זה עלינו להבחין בארבעת השלבים שבהתפתחות ה„ייצוריות״ וננסה להגדיר מהי ההתפתחות המקבילה של האנימיזם לכל אחד מהם.

התקופה הראשונה היא זו, שבה הילד טרם התעורר לתהות על בעיית מקור האובייקטים — במלים אחרות, על בעיית היווצרותם. השאלות היחידות על מקורם מוצגות על־ידי הילד בצורת „מהיכן בא דבר זה או אחר?״ בה הוא

מתכוון יותר לשינוי האובייקט במרחב מאשר לסיבת הופעתו. אם שאלות אלה על הלידה מן הסוג הראשון (אלה המתבטאות בשאלה היכן היה התינוק לפני שנולד) מהוות שלב בכלל, הרי כאן מקומו של השלב הראשון. במשך תקופה זו קיימת אם אפשר לומר כן, „ייצוריות" כללית ולא מוגדרת. הווה אומר, הטבע נחשב בעיני הילד כיצור, המציית לאדם או, לפחות, חג סביבו. אך הילד אינו מנסה להגדיר את אופן פעילות זו ואינו מסוגל לענות על שאלות מקור האובייקטים, וכך קודמת תקופה זו לשלבים הראשונים, שהבחנו בהם בנתחנו את גילויי ה„ייצוריות". במשך תקופה זו מעורבבים לחלוטין זה בזה מאגיה, אנימיזם ו„ייצוריות". העולם מאוכלס יצורים המציי־תים לאדם. ה„אני" והעולם החיצון אינם מותחמים זה מזה בבהירות. כל פעולה היא פיזית ונפשית כאחת. המציאות היחידה היא מכלול של פעולות תכליתיות, שמתחייב מהן קיום יצורים פעילים, ומבחינה זאת יש כאן משום אנימיזם. אולם על פעולות אלה מפקח מרחוק או מקרוב האדם, ומבחינה זאת יש כאן משום „ייצוריות", לפחות זו הכללית. יתר על כן, „ייצוריות" זו עשויה להיות מאגית וגם ישירה, מחמת העובדה, שרצון האדם מסוגל לפעול הן מרחוק והן בצורה אחרת.

ניקח כדוגמה משלב זה את תשובותיו הראשונות של רוי (שהובאו בפרק 8, קטע א') — אמנם רק חלק מהן, שכן הוא מגדיר כבר את מקור השמש (עובדה העשויה לשייך אותו גם לשלב הבא). השמש, אומר רוי, הופיעה וגדלה „מפני שאנו הופענו" ו„אנו התחלנו לגדול". מנקודת־ראות זו, יש חיים ספונטאניים באובייקטים (אנימיזם), אך קיימת גם פעילות האדם על הדברים. אלא ש„ייצוריות" זו אינה מלווה באורח ספונטאני במיתוס על מקור האובייקטים, ונוסף על כך, אינה מכילה כל יסוד מאגי. ילדים רבים אינם חורגים משלב זה בתשובותיהם לגבי מרבית הגופים הטבעיים, אך מרגע שהם מנסים להגדיר את מקורו של גוף מיוחד כלשהו, הרי הם עוברים בכך לשלב השני.

ושוב, כדוגמאות לתקופה ראשונה זו אפשר להביא את המקרים הפרימי־טיביים ביותר, שבהם מאמינים הילדים, כי הירח והעננים מלווים אותנו בדרכנו. במקרה אחד, גרמי־שמים אלה מלווים אותנו מרצונם (אנימיזם), בשני, כל תפקידם רק לעקוב אחרינו ולהשגיח עלינו על־ידי מתן אור וחום — הם „נוצרו למעננו" („ייצוריות"). ולבסוף — אנו עצמנו מניעים אותם (מאגיה).

בקצרה, במשך השלב הראשון „משליך" הילד על כל האובייקטים אותה זיקה עצמה, שהוא חש בקיומה בינו לבין הוריו. מצד אחד, הוא מרגיש את

עצמו חופשי והוא מודע לעצמו, ומצד שני, יודע הוא שהוא תלוי בהוריו והוא רואה בהם סיבה לכל מה שמצוי ברשותו. לבסוף, הוא מרגיש מידה רבה של קשר בינו ובין הוריו, אפילו כשהוא נפרד מהם.

התקופה השניה, שנכנה אותה בשם „ייצוריות" מיתולוגית, מופיעה משמציג הילד לעצמו שאלות על מקור האובייקטים, או כאשר הוא מסוגל לענות על שאלות המוצגות לו בנושא זה. מרגע זה ואילך נעשית ה„ייצוריות", שהיתה כללית עד כה, מוגדרת יותר בכמה מיתוסים, כגון באלה שהובאו בפרקים הקודמים. וכך, אין השמש נראית יותר בעיניהם כתלויה בבני־אדם, אלא כמי שנוצרה בידי אדם מאבן או מגפרור. בין המיתוסים הללו (שהתעוררו כרגיל על־ידי השאלות־והתשובות, אך לפעמים באורח ספונטאני, כפי שמוכיח מחקר שאלות הילדים), ובין ה„ייצוריות" הכללית של התקופה הראשונה מצויים ביסוד אותם יחסים, שלוי־בריהל ציין את קיומם בין השלב הראשון של מנטאליות פרימיטיבית, בה מוחשות ושוררות תחושות „סמיכות", ובין השלב השני, בו תחושות ה„סמיכות" מתחילות להתגבש, וכך מולידות מיתוסים על מקור האובייקטים.

לתקופה זו של „ייצוריות" מיתולוגית יש לשייך את השלב הראשון שהובחן בפרקים הקודמים, שלב שבו קיימת „ייצוריות" אינטגראלית ואשר בו נוצרים השמש, הירח, השמים, הלילה, ההרים והנחלים וכו' במישרין בידי־אדם. במשך תקופה זו עדיין ה„ייצוריות" והאנימיזם משלימים זה את זה, האובייקטים נוצרים באורח מלאכותי והם גם בעלי רוח־חיים בעת ובעונה אחת. יצירתם דומה להולדת תינוקות, הנראית לילדים במידה מסויימת כעיצוב בידיים, אפילו כאשר הם יודעים, כי החומר ממנו התינוקות מורכבים מקורו בהורים עצמם.

הדמיון בין עשייה זו לבין לידה נראית בבהירות יתירה במשך שלב זה, שבו כמה גופים טבעיים נחשבים בעיני הילד כעשויים בידי אדם. השקפות אלה שכיחות, כנראה, יותר, מכפי שהילדים מודים בכך. על כל פנים, אנו הבחנו בכך, שהרוח זהה עם נשימת האדם, הערפל עם נשיפה, הנחלים והים עם הרוק או השתן וכו'. אם ניזכר בתכנים הסמליים האפשריים בתפיסות עצמָניות (אוטיסטיות), כגון אסוציאציות בין מים ובין שתן ולידה, בין האדמה ובין הלידה (הילדים נוטים באורח ספונטאני לקשור את המוות עם הלידה — המתים „גדלים מחדש"), או אפילו בין השמים, העננים והלידה — הרי יתברר, עד איזו מידה עשוי העולם החיצון להתמזג בנטיותיו החבויות של הילד לאוסף של גופים חיים הקשורים בחיי אדם. יהא ערכן של השערות אלה מה שיהא, הרי מצויות עובדות רבות, שאושרו על־ידי תצפיות ישירות,

המראות, כי במשך שלב זה של „ייצוריות" מיתולוגית נראים האובייקטים בעיני הילד כבעלי רוח־חיים ועשויים בדרך מלאכותית כאחת. ה„ייצוריות" והאנימיזם עדיין מעורים זה בזה, ללא מכשולים ומעצורים.

את התקופה הבאה לאחריה נכנה בשם „ייצוריות" טכנית. זו מקבילה בקווים כלליים לשלב השני שהובחן בפרקים הקודמים (כאשר מצויים שלושה שלבים), כלומר ה„ייצוריות" מותנית או קלושה יותר (תערובת של הסברים טבעיים ויצירתיים). במלים אחרות, השלב השני נמשך מגיל 7—8 עד 9—10 בממוצע. זהו הגיל המציין את פרק־הזמן, בו התעניינות הילד מוסטת לפרטי המכונות ולהליכים של הטכניקה האנושית. וכך, למשל, בגיל קרוב ל־8, בממוצע, נותנים ילדי ז׳נבה וכן של פאריס, הסברים נכונים על מנגנון האופניים. הילד מסוגל אז, בדרך כלל, להבין פעולה מיכאנית פשוטה (מכונת קיטור וכו׳). מתבהרים המושגים על מלאכות ועיבוד חומרי־גלם. עובדות אלה משפיעות, כמובן, על הגישה ה„ייצורית". עד כה סבר הילד, בלי לשאול „איך", כי כל הטבע נוצר בידי אדם, יתר על כן, הוא מעולם לא פיקפק בהיקף יכולתה של הטכניקה האנושית. כל מכונה נראית בעיניו כתיבת־פלאים, שממנה נוצר הכל „יש מאין". מכאן ואילך, לעומת זאת, הופכת אצלו שאלת ה„איך" לבעיה. לגלות את ה„איך" שבמעשים פירושו להכיר בקשיים ולנטוש את האמונה בכל־יכולתו של האדם; בקצרה, פירושו להכיר את המציאות ואת חוקיה. התגובה על התעניינות חדשה זו ב„ייצוריות" תהא כלהלן: הילד יוסיף לייחס לאדם את השליטה הכללית באובייקטים, אך יגביל את יכולתו לפעולות שהן בנות־ביצוע מבחינה מעשית. האובייקטים עצמם, שהאדם הביא אותם לכלל תנועה, שיכללו את הטבע באמצעות תהליכים טבעיים. בנקודה זו שוקעת והולכת ה„ייצוריות". בהיותה נתמכת על־ידי חוקי הטבע נעשית ה„ייצוריות" קלושה יותר, והופכת למה שאנו קוראים „ייצוריות טכנית". למשל, הילד שוב אינו סבור, שכל דבר הקשור בזרימת המים הוא מעשה ידי אדם. הוא יאמר, שהאדם יצר תעלות למים וחפר אגמים, אך המים יורדים מן העננים על־ידי תהליך טבעי. כוכבי־הלכת אינם עוד מעשה ידי אדם בלבד — הם באים, לפי השקפת הילד, משריפה ועיבוי ענני־עשן, והעשן עצמו מקורו מן הארובות וכו׳. ברור איפוא, שהסבריו חדלים להיות מיתולוגיים. הם מוגדרים עתה לפי שתי בחינות — הם דורשים מן הטכניקה האנושית רק מה שניתן לצפות ממנה, והם מייחדים לתהליכים הטבעיים את תפקיד השיכלול שהחל בו האדם.

אשר ליחסים בין ה„ייצוריות" הטכנית ובין האנימיזם, בהשוואה ליחסים ביניהם בשלבים הקודמים, הרי מראים הם תנועה ונסיגה — ה„ייצוריות"

והאנימיזם נוגדים זה את זה. ואמנם, אם ה„ייצוריות" היא עתה קלושה יותר, הרי זה משום שהילד מכיר עתה במקצת בהתנגדותם של האובייקטים החומריים. במקום החוקים המוסריים, ששלטו עד אז בטבע, לפי השקפת הילד, מופיע בהדרגה כורח טבעי. ניתן לקבוע בהחלט, כי במשך השלב הזה אין הילדים מייחסים עוד רוח־חיים לכל דבר, אלא מבדילים בין תנועה מוקנית לאובייקט ובין תנועה הטבועה בו מלכתחילה, והם מייחסים חיים ותודעה רק לאותם הגופים המחוננים בתנועה פנימית משל עצמם (כוכבי־הלכת, הרוח וכו'). כתוצאה מכך הם חדלים לראות בגופים המיוצרים בעלי־חיים, ואילו גופים חיים שוב אינם נראים בעיניהם כמיוצרים על־ידי מישהו. מכאן ואילך קובע הילד במפורש, כי אובייקט זה או אחר אינו יודע ואינו חש מאומה „משום שהוא מיוצר".

לבסוף, קרוב לגיל 9—10 מופיעה תקופה רביעית של „ייצוריות" אימאננטית. תקופה זו מקבילה לשלב השלישי שהבחנו בו בפרקים הקודמים (כאשר ההסברים של הילדים ביחס לתופעה מסויימת מוינו לשלושה שלבים), היינו לשלב, שבו הרעיון שהטבע נוצר בידי אדם נעלם לחלוטין. אולם, כפי שהדגשנו תכופות ביחס לפרטי ההסברים שניתנו על־ידי הילדים, נעלמת ה„ייצוריות" רק בדמותה האנושית או התיאולוגית, אך היא מועברת על הטבע עצמו. במלים אחרות, הטבע יורש את תכונות האדם והוא מייצר דברים כאומן או כאמן. העובדות, כזכור, הן כלהלן: תחילה מצויה התכליתיות, המאריכה ימים לאחר ה„ייצוריות" של השלבים המאוחרים, לפיכך, אפילו נראית השמש כיצור בלתי־תלוי לחלוטין בייצור האדם, הרי היא נחשבת כעשוייה „למען" מתן אור וחום וכו'. העננים, אם כי מקורם בהתאדות הטבעית, מוסיפים להחשב כעשויים „למען הורדת גשם לאנשים" וכו', הטבע כולו חדור מטרות. לאחר־מכן מופיע הרעיון על היוולדות גופים בדומה ללידת תינוקות — הכוכבים נולדים מן השמש וחוזרים אליה לפעמים, הברק מתעבה לכוכבי־לכת או יוצא מהם וכו'. ולבסוף בא הרעיון על כוח חומרי, היינו על פעילות ספונטאנית, המיוחסת לכל אובייקט ואובייקט כשלעצמו. המלה „נעשה" או „נוצר" שהילד משתמש בה בכל הזדמנות היא בעלת משמעות רבה מבחינה זו. הטבע עצמו הופך להיות משכן ל„ייצוריות" של השלבים המאוחרים.

מובן מאליו, שרעיונות התכליתיות, הכוח החומרי, ורבים אחרים, השכיחים בתקופה זו, קיימים כבר מזמן, מאז מעניק הילד מתחילת התפתחותו פעילות אנושית לאובייקטים. זהו, בעצם, פירושו של האנימיזם, ומבחינה מסויימת ניתן לכנות את האנימיזם בשם „ייצוריות" אימאננטית גם בתקופות המוקדמות

ביותר לחיי הילד. אולם התקופה, עליה אנו דנים עתה, המתחילה בגיל 9—10 בקירוב, מצטיינת במיפגש של שני זרמים שונים, האחד, הנובע מן האנימיזם, והשני, הבא מן ה„ייצוריות" של התקופות הקודמות. תכונות מסוימות, המיוחסות מעתה לגופים חומריים, מקורן אנימיסטי, כגון תכונות התודעה והחיים, שקרוב שליש ממספר הילדים בתקופה רביעית זו מעניקים לכוכבי־הלכת. תכונות אחרות הן ממקור „ייצורי", כגון הרעיון של הולדת גופים חומריים על־ידי גופים חומריים אחרים, הבאות, כנראה, מרעיון הייצור (כל הייצור המלאכותי במשך השלב השני עוסק בחומר חי). לבסוף, לתכונות רבות יש מקור אנימיסטי ו„ייצורי", כאחד, כגון הרעיונות על כוח חומרי, תכליתיות אינטגראלית וכו׳.

ברור, כי מה שנאמר על התקופה השלישית והרביעית נוגע רק לתפיסות הפיזיקאליות של הילד. במידה שקיבל חינוך דתי, הוא מבדיל בין הגורמים הפיזיקאליים והתיאולוגיים במשך התקופות הללו, והייצוריות האנושית או הטראנסצדנטית מועברת על אלוהים עצמו. במקרה זה יוסיף הילד להסביר את בריאת העולם כ„ייצוריות" אינטגראלית, בעוד פרטי התופעות יוסברו על־ידו כתהליכים טבעיים וייצוריות אימאננטית גוברת.

ד. מקור ה„ייצוריות".

יהא זה מעשה דמיוני לנסות לקבוע מקור אחד ויחיד לגישה ה„ייצורית" של הילד. תופעה מורכבת כזו יכולה להיות רק תולדה של גורמים רבים. אנו נבחין כאן, כפי שעשינו זאת לגבי האנימיזם והמאגיה, בסיבות משני סוגים, מהן שטיבן אינדיבידואלי, כלומר הן קשורות בתודעה, שהילד קונה לעצמו בפעילותו, ומהן שטיבן חברתי, כלומר הכרוכות ביחסים שהילד חש בקיומם בינו ובין הסביבה, וביחוד בינו ובין ההורים. אך בעוד הסיבות האינדיבידואליות מכריעות, כנראה, באנימיזם ובמאגיה, הרי במקרה ה„ייצוריות" נודע משקל רב לסיבות החברתיות.

שתים הן הסיבות החברתיות: הקשר של תלות חומרית שהילד מכיר בקיומו בין עצמו ובין הוריו וההערצה הספונטאנית שהוא רוחש כלפיהם.

אשר לסיבה הראשונה, אין צורך להרחיב את הדיבור. משחר חייו ההכרתיים, תלוי הילד בפעילות הוריו בתחומי המזון, הנוחות, החסות והבגדים — כל אלה מאורגנים למענו מלמעלה בהתאם לדרישותיו. הרעיון הטבעי ביותר העולה על דעתו, רעיון שאיננו יכול להתכחש לו בלי שייגרם נזק להרגליו, הוא, שכל הטבע מתרכז סביבו והוא ערוך על־ידי הוריו או על־ידי יצורים חיים בכלל. „ייצוריות כללית" היא איפוא המסקנה המיידית של רגש התלות

החומרית, שהילד רוחש להוריו. אשר ל„ייצוריות" המיתולוגית, ניתן לשער, כפי שכבר הראינו, כי הופעתה נגרמת על־ידי בעיית הלידה. אולם בעיית הלידה היא יותר בעיית תפקיד ההורים. הילד מרגיש כי הוא שייך להוריו, הוא יודע, שהם קבעו בגורל בואו לעולם. מדוע ואיך? התעניינות זו ממלאת תפקיד נכבד בפתרונות ה„ייצורים", שהילד מציע.

נקודה שנייה, היינו האלָהת ההורים, אף היא לא תעסיק אותנו הרבה. בשורה של מחקרים מצויינים על הפסיכולוגיה של הילד העלה החוקר מ. בּוֹבה תיאוריה שלמה על מקור הדת, שחשיבותה מרובה ביותר לגבי העניין הנדון.

הפסיכואנאליטיקאים הראו, כי גילויי האהבה השונים — אהבת בן להוריו, אהבת הורים לילדיהם, אהבה מינית וכו׳ — מקורם זהה. פלורנוי (Flournoy), ניסה להוכיח, בהשראת רעיון זה, שהרגש הדתי אינו אלא סובלימאציה של הרגש המיני. מ. בובה, שניסה להרחיב את תחומי הבעייה על־ידי חקר המיסטיקה והדת בכל היקפם, ניסח את הדברים בצורה הפוכה. אם אמנם קיימת זיקה בין האהבה המינית, האהבה המיסטית ואהבת הילד לאמו, כלום יש לראות את אהבת הילד להוריו, בדומה לדעתו של פרויד, כמינית ואינצס־טית, או שהצורות המגוונות של האהבה אינן אלא גילויים שונים של אהבת הילד הקמאית להוריו. אין כאן רק שאלה של ניסוח. בפסיכולוגיה הדתית קו התחום ברור למדי. ואמנם, אין הרגש הדתי רק אהבה מינית שנתגלגלה בסובלימאציה. אך מצד שני, ההעברה והסובלימאציה של רגש האהבה של הילד להוריו מהווה מפתח בכל הבעייה הזאת. מהותו של הרגש הדתי היא, בעצם, תערובת מיוחדת במינה של אהבה ופחד, שאפשר לכנותה בשם יראת־כבוד. והנה, יראת־כבוד זו אין להסבירה אלא כיחסי הילד להוריו.

ויוכיחו העובדות. הילד בגיל צעיר מאוד מעניק להוריו כל אותן תכונות, שהדוקטרינות התיאולוגיות מייחסות אותן לאלוהוּת — קדושה, כוח עליון, ידיעת הכל, נצחיות ואפילו הימצאות בכל מקום. עלינו לבדוק מקרוב כל אחת מן הנקודות הללו, שכן הן מובילות ישר ללב הבעייה של ה„ייצוריות".

ידוע, שילדים צעירים מייחסים מידות טובות אבסולוטיות אצל הוריהם. כפי שציין בובה, מעיד על כך המשבר החמור המתחולל אצל הילד, כשהוא מגלה יחס מוטעה וביחוד התנהגות של אי־צדק מצד הוריו. נזכיר את המקרה בילד, שנתקלנו בו באחד מזכרונות הילדוּת, שנאשם ונענש בטעות על־ידי אביו ולבסוף שיכנע את עצמו, כי הוא היה אמנם האשם בדבר.

הכוח העליון שהילד מייחס להוריו מהותי עוד יותר לגבי דיוננו. יש הרבה דוגמאות של ילדים, המייחסים כוח על־טבעי להוריהם. ילדה קטנה אחת

ביקשה מדודתה, שתוריד למענה גשם. מ. בובה מביא מזכרונותיו של הבל, שהיה סבור בילדותו, כי הוריו הם כל־יכולים ונזדעזע כשמצא אותם יום אחד מקוננים למראה עצי־פרי שנפגעו בסערה בגנם, הסתבר לו אז, שיש גבול לכוח אביו. ניתן להביא דוגמאות רבות של הגבה ספונטאנית כזאת, והנתונים שברשותנו מאשרים באורח מובהק ביותר את הנחתו של מ. בובה. לא זו בלבד, שברור בעליל כי סגולת כל־היכולת, שהילד הצעיר, מבין אלה שבדקנו, מעניק לאנושות בכלל, מקורה בכוחות הבלתי־מוגבלים שהוא מייחס להוריו, אלא, יתירה מזו, נתקלנו תכופות בהוכחות מדוייקות אשר לצורת העובדות, המתייחסות במישרין לנקודה זו. שאלנו תכופות את הילדים, אם אבותיהם יכלו לעשות את השמש, את הר סאלב, את האגם, את הארץ או את השמים. הם לא היססו כלל וענו תשובה חיובית. נביא כאן מיתוס בעל משמעות רבה, שבו כל־יכולתם של ההורים מועברת אמנם למישור סמלי, אך עם זאת מוגדר בבהירות:

מארסאל (20), הלקוי בשכלו, אמר לנו, כזכור, שהשמש נזרקה לתוך האוויר, בדומה לכדור, על־ידי אבותיו הקדמונים. שאלנו אותו מי היו הורים קדמונים לה: „אני חושב, שהיה מישהו שעשה אותם. ומה בדבר אלוהים? — ובכן, אם לומר את האמת, אינני מאמין הרבה באַ־לוהים. לדעתי היה משהו, שממנו התחיל קיום האדם. איך זה התרחש? — אלוהים לא היה יכול לקחת חתיכות קטנות ולעשות מהן אדם. שני המינים, כנראה, נפגשו. היה שם אדם זקן, לא זקן ביותר, אך בכל זאת זקן למדי, שהיתה לו אשה בגילו." פניו של מארסאל נעשו רציניים. ביקשנו ממנו לתאר אשה זו, והוא אמר: „פניה היו כפני אמי. אני אוהב את אמי יותר מכל דבר בעולם". אשר לאותו אדם זקן, הריהו דומה, כמובן, לאביו, אך בלי זקן, עם אותם קווי־פנים ואותן עיניים. הוא רק צעיר ממנו. אלה הם ההורים הקדמונים, אשר לדברי מארסאל, עשו את הארץ ואת השמש, שעלתה מהרי־הגעש.

מיתוס כעין זה מבטא בעליל מה שילדים קטנים מרגישים בתוך תוכם, היינו, שהעולם נוצר בידי הוריהם.

אשר לתכונת „ידיעת־הכל", שהילד מייחס להוריו, הריהי מתגלית באופן ברור למדי על־ידי המשבר המתחיל בו כשהוא תופס את הוריו בטעותם או בבורותם. השקפות הילד בעניין זה, מובנות, כרגיל, מאליהן, לא מנוסחות ואף לא בנות־ניסוח כלל, ורק כאשר הן מתנוונות והולכות, מתברר שהן היו

קיימות. ראייה לכך משמשים זכרונותיו של אדמונד גוס, שהובאו על־ידי מ. בובה, המספר, כיצד נזדעזע בשומעו לראשונה את אביו המשקר בדבריו. „היתה זו תגלית מחרידה, שכן לא שיערתי מעולם, כי אבא אינו כאלוהים והוא אינו יודע הכל. המהלומה לא נגרמה על־ידי החשד שהוא אינו מדבר אמת, אלא על־ידי ההוכחה המכאיבה, כי הוא איננו יודע הכל, כפי שסבור הייתי עד כה".

את המקרה הבא כבר הבאנו במקום אחר: דל, ילד בן 6½, שואל שאלותיו בצורה, שממנה מסתבר, כי יש תשובה לכל דבר וכי המבוגר יודע הכל. „מדוע אתה טועה תמיד?" שאל פעם את המורה שלו. בגיל 7;2 ממעט דל לשאול על התרחשויות ארעיות, שכן ויתר על נסיונו להצדיק הכל. הצגנו לו אז את שאלותיו מלפני שנה והוא מצא אותן חסרות־שחר ובלתי ניתנות לפתרון. „אם אבא אינו יודע הכל, כיצד אדע אני?" אמר פעם. בינתיים התנסה דל במשבר של ספקנות ביחס לידיעת המבוגר, בדומה למשבר שתיאר מ. בובה ואשר נודעת לו משמעות רבה למחשבת הילד. ואכן, בזמן שדל האמין בידיעת־הכל של המבוגר, הוא ראה את העולם כמערכה שלימה וסדורה בצורה הארמונית, שאין בה מקום למקריות, בעוד שבזמן משבר הספקנות, שאנו דנים בו עתה, הוא השליך אחר גוו את הרעיון, שהכל מתנהל בסדר קבוע מראש והוא מוכן להודות גם בקיום מקריות וסיבות טבעיות.

על ההורים לא חל גם מושג הזמן, לדעת הילדים הצעירים. הם אמרו לנו שכאשר אבא נולד, עדיין לא חפרו את האגם והר סאלב טרם נוצר. המיתוס של מארסאל הראה קודם־לכן, כיצד הילדים נוטים לראות את הוריהם כקודמים למקור האובייקטיבי.

לבסוף, בקשר לסגולת ההימצאות בכל מקום, יכול כל אחד מאתנו להיזכר בכך, שילד החש את עצמו אשם באיזה מעשה רע, נדמה לו, שהוריו עוקבים אחריו ורואים אותו בכל מקום. הילד המאושר, מאמין, שהוא גם נראה, מובן ומלווה תמיד על־ידי הוריו. ידיעת־הכל של המבוגר מתרחבת להימצאות בכל מקום.

נקודת־המוצא של הרגשות, שהילד רוחש כלפי הוריו, היא, כנראה, שהוריו כמוהם כאלוהים. מ. בובה מעיר בצדק בהקשר זה, כיצד מושג האלוהים, המוקנה לילדים בשלבי החינוך המוקדמים, הוא חסר־תועלת ומביך. הדיבורים המתמידים על כל־יכולתו של אלוהים פירושם העמדת מתחרה להורים בצורת אלוהים, ומ. בובה הביא כמה עובדות מעניינות המדגימות נקודה זו. אם, מצד שני, אין משמיעים דיבורים כאלה באוזני הילד, והוא מוסיף לדגול

בתפיסותיו הספונטאניות, הרי אין הוא מוצא שום דבר קדוש בדמותו של אלוהים. אלוהים מופיע אז בעיניו ככל האדם, אלא שהוא מתגורר בענני השמים, אך פרט לכך אין הוא שונה מכל שאר הבריות. „מישהו העובד למען אדונו", „אדם המשתכר למחייתו", אלה הן הגדרות טיפוסיות של אלוהים שניתנו על־ידי ילדי עובדים בגיל 7—8. כבר הובאה לעיל הערת הילד, שקרא לפועלים חופרי בורות „אלוהים" („des Bons Dieux"). ילדים רבים אף אמרו לנו, שקיימים אלים רבים, והמלה „אלוהים" הוראתה כללית ומציינת את הרבים, בדומה למלים „שמש" ו„ירח", שהילדים מאמינים בקיומם של שמשות או ירחים רבים. בקצרה, כל־אימת שהילדים שירבבו את המלה אלוהים לתוך תשובותיהם, הרי או שהתכוונו לדמות בדויה (כאילו אלוהים הוא מעין פיה), או שהם ייחסו לאלוהים פעילות, שהיא, לאמיתו של דבר, אנושית. ילדים מסויימים, למשל, היססו אם לייחס את יצירת האגם לאלוהים או לאנשים, באומרם: „אינני יודע אם אלוהים עשה אותו או כמה אנשים."

ואז מתחולל המשבר. שכן יש גבול להאלהת ההורים. אומר מ. בובה: „זמן רב גרסו, כי מצויה תקופה ראציונאליסטית ופילוסופית אצל הילד בשנה הששית לחייו בערך; בדרך כלל תיארו אותה כהתעוררות הסקרנות האינטלק־טואלית; לדעתנו יש לראותה יותר כ מ ש ב ר שכלי ומוסרי בעת ובעונה אחת, הדומה מבחינות רבות למשבר גיל ההתבגרות." תוצאותיה של תופעה זו ברורות למדי. הרגשות, שהילד רחש עד כה להוריו, חייבים עתה להיות מכוונים למקום אחר, וזוהי התקופה כשרגשות אלה מועברים על אלוהים, דמות שהחינוך היקנה לו. כבר נאמר, שהילד רואה את הוריו כאלוהים. מ. בובה טוען, שראוי יותר לומר, כי הילד רואה את אלוהים כהוריו, ברגע שהוא חדל לראות אותם ככליל־השלימות. מנקודת־ראות זו, שאנו דנים בה עתה, הרי הכוחות שהוענקו קודם להורים, מועברים עתה בהדרגה לאנשים רבים יותר, לזקנים יותר, ולבסוף ל„אדם הקדום יותר". במקרים מסויימים, אף מתקדם המשבר בהיקף כזה, שמתעוררת לתחייה ה„ייצוריות" בכללותה. אף־על־פי־כן, בדרך כלל, מוסיפה להתקיים „ייצוריות" קלושה יותר כמה שנים לאחר המשבר של גיל 6—7.

ולסיכום — ברור למדי, שרגשי הילד להוריו מהווים מקור ל„ייצוריות". הואיל וההורים הם בחזקת אלוהים, הרי מנקודת ראותו של הילד, מובן, כי העולם נברא בידיהם או בידי אדם בכלל. זוהי הסיבה גם שלא הבדלנו בפרטות בין ה„ייצוריות" האנושית או האלוהית, התיאולוגית, שכן עד גיל קרוב ל־7—8 אי־אפשר להבדיל ביניהן. בין שאלוהים הוא בן־אדם, בין שהאנשים הם אלים, ובין שאלוהים הוא מנהיגם של הבריות — בכל המקרים

האלה יש כאן העברת רגשי הילד להוריו. ובעיקר ברור, שה„ייצוריות״ של הילד היא מקורית, בין במוצאה ובין בגילוייה. תהא זו איפוא טעות אם נייחס אותה לחינוך הדתי הנכפה על הילד מגבוה, שהוא מסגל אותו לעצמו בדרך משובשת.

אם נעבור עתה לגורמים האינדיבידואליים, שהולידו או עודדו את ה„ייצו־ריות״, אנו נמצא עובדות פרוזאיות הרבה יותר. אולם, כפי שהוכיחו המחקרים הפסיכואנאליטיים, רגשות הילד מעוצבים באותה מידה על־ידי הנרקיסיות שבו — ואפילו על־ידי „אוטו־ארוטיות״, כפי שפרויד קורא לתופעות אלה המעוררות בכל הפונקציות האורגאניות — כמו על־ידי התסביכים הנוצרים לגבי הוריהם. הגורמים האינדיבידואליים של ה„ייצוריות״ הם איפוא שניים במספרם: הרגשת הילד שהוא מהווה סיבה לדברים, נובעת מצד אחד, הודות לאורגאניזם שלו, ומצד שני — הודות לפעילות ידים, בדרך כלל.

הנקודה הראשונה חשובה יותר מכפי שהדבר נראה, אך הואיל והיא קשורה בכל מיני איסורים ודיכויים, אנו מגלים רק עקבות קלושים שלה במיבחנים שלנו. כבר הוכח, מה רבה התעניינות הילדים הצעירים בתהליכי העיכול וההפרשה, ואף אנו מצאנו עקבות ברורים של הרהורים על הפרשה בתשובו־תיהם על מקור הנחלים. בחוקרנו את מושגי הילד על האוויר והרוח, התברר ללא פקפוק, שהנשימה (בצורת הרוח) ואפילו הרוח בקרביים נוטלות חלק בעיצוב תפיסת העולם של הילד.

לנקודה השנית נודעת חשיבות רבה ביותר. מחשבת הילד נמצאת בקשר הדוק עם הפעילות השרירית שלו. סטנליי הול הראה באופן ברור, עד כמה סקרנות הילד כרוכה בניסויים המבוצעים בידיים ובהרס החפצים. התצפיות של המורות אודמאר ולאפנדל בבית־הילדים שבמכון ז׳אן־ז׳אק רוסו הראו איזו חשיבות נודעת לעבודת ידיים לגבי התפתחותו הרוחנית של הילד. מורות אלו הבחינו בשלושה שלבים בהתפתחותו הרוחנית של הילד בקשר ליחסים שבין המחשבה ובין העיסוק בידיים. במשך השלב הראשון (3—4) מחשבת הילד „נעצרת על־ידי הפעולה״. זהו השלב של פעילות בידיים. במשך השלב השני (5—7) „קיים קשר בין הפעילות המוטורית והרוחנית״, „הפעולה מעוררת את המחשבה״. במשך השלב השלישי (לאחר גיל 7 או 8) „העבודה נעשית מסודרת, המחשבה מפקחת על התנועה, מפני שהמחשבה מקדימה את הפעולה״.[1] ערכם המלא של רעיונות אלה מתגלה, כאשר נזכור באיזו מידה כרוכים באותו בית־ילדים לימודי האריתמטיקה הבסיסית וכל החיים השכליים

[1] M. Audemors et L. Lafendel, La Maison de Petits de L'Institut J. J. Rousseau, Neuchetel et Paris.

של הילד בעיסוקו בידיים ובהסתגלותו הספונטאנית לדרישות המישחקים, המבוססים על עבודה בידיים. הווה אומר, המחשבה נעשית מודעת לעצמה ברגע שהיא קשורה בהתקנת אובייקטים. מאך, רינאנו וגובלו הגדירו את השיפוט כ„ניסוי שכלי" או קונסטרוקציה במחשבה. ביחס לילד הרי זה כמעט „ייצור מחשבות", שעליו נדבר להלן.

לבסוף, למען השלימות, עלינו להזכיר גורם המסייע ל„ייצוריות", היינו הלשון. ברור מאליו, כי הפעלים „לעשות" „לעצב" וכו', שאנו משתמשים בהם לגבי הטבע, עמוסים הוראות יצירתיות. אך כמו־כן ברור, שאין בלשון כדי להסביר את „ייצוריות" הילד מעיקרה. יש כאן רק משום חפיפה מקרית בין הנטיות הרגרסיביות של הלשון ובין המנטאליות של הילד.

ה. מקורות זיהוי החומר וסיבות הירידה של ה„ייצוריות" והאנימיזם.

ברי, שאין הילד נוטש את האנימיזם ואת ה„ייצוריות" כתוצאה מנסיונותיו. שום נסיון חיים ישיר אינו יכול להוכיח למי שמחשבתו נוטה לאנימיזם, כי השמש והעננים אינם בעלי רוח־חיים ונטולי תודעה. כן אין לימודי המבוגרים יכולים להוציא את הילד מכלל טעות, שכן הילד אינו מרחיב את הדיבור על האנימיזם שלו, באופן שהמבוגר ישתדל לעקור אותו משורשו, ונוסף על כך הילד האנימיסטי מטמיע בתוך המנטאליות שלו את כל הלימודים שהוקנו לו על כל נושא שהוא. ואשר ל„ייצוריות", הריהי מבוססת על נטיות מחשבותיו, ששום הסתכלות אינה יכולה להעיב עליהן, באופן שהילד יהא מוכן להשליך אחר גוו את כל הדעות המוקדמות שלו.

הלחץ הישיר של המציאות על מחשבת הילד אין בו כדי להסביר איפוא את שקיעת האנימיזם וה„ייצוריות" באותה מידה כמו שינוי שחל בזרם הכללי של מחשבתו. מניין נובע שינוי זה? התשובה שונה בהתאם לכך, אם נפנה את תשומת־הלב לגורמים החברתיים או האינדיבידואליים של האני־מיזם וה„ייצוריות".

אשר לגורמים החברתיים, הרי המשבר, שתואר על־ידי מ. בובה, שבו תופס הילד לראשונה, כי הוריו, ולאחר מכן — האנשים בכלל, אינם כל־יכולים ואינם שולטים בעולם, די בו בשביל להסביר את שקיעת ה„ייצוריות" הטראנסצדנטית. משבר זה משפיע, כמובן, על האנימיזם, בגורמו לכך, שהילד רואה את האובייקטים מגלים פחות עניין במעשינו מכפי שנראו לו בתחילה.

ואשר לגורמים האינדיבידואליים, כלומר לגורמי ההטמעה המתמדת של העולם בתוך ה„אני", המביאים לידי כך, שיראה את כל האובייקטים כמחוננים באישיות משלהם, כדומים אלינו וכחגים סביבנו — הרי נראה שמחמת

ההתמעטות ההדרגתית של האגוצנטריות של הילד מגיע הילד בהדרגה לנקודת־השקפה אובייקטיבית ביחס לדברים, וכתוצאה מזה נוטש את רעיונות ה„סמיכות", שמהם ניזונים האנימיזם וה„ייצוריות".

השתחררותו מן הקשר המרתק אותו להוריו ו„שיחרור" השקפתו או ה„אני" שלו מהווים, כנראה, שני גורמים ראשיים לשקיעתם ההדרגתית של האנימיזם וה„ייצוריות". אך כיצד להסביר את ההתפתחות ההדרגתית של הסיבתיות ה„ייצורית" לצורות עילאיות יותר של סיבתיות?

סיבתיות בצורות עילאיות אלה, אליהן מגיע הילד באורח ספונטאני, היא, כפי שראינו, סיבתיות הבאה בדרך של זהות החומר, עיצוב צורת האובייקטים במושגים של עיבוי והקלשה, וכן אטומיזם פרימיטיבי מסויים וסינתזה של היסודות.

נסיונות הילד לראות זהות באובייקטים נראים ברור בשלבים שמעל לגיל 7 או 8. השמש והירח זהים עם העננים או עם האוויר. מן האוויר עולים אדים ומים, מצד אחד, ואש, מצד שני. הברק מתרחש על־ידי מעבר ענני העשן לאש. האדמה והסלעים נראים כשני אספקטים של חומר אחד וכו'. אולם תמורות אלה נעשות תודות לעיבויים ולהקלשות. השמש עשויה מאוויר או מרוח „דחוסים", הסלע הוא אדמה דחוסה, והאדמה היא סלע שנשבר לחלקי־קים ואבק. לבסוף, עיבויים והקלשות אלה מחייבים קיומם של חלקיקים או אלמנטים, והשקפה זו מתגלית ברור אצל ילדים בני 11 או 12.

לפיכך נראה, כי הצורה הממשית הראשונה של סיבתיות, כפי שמניח מ. א. מאירסון היא זהות החומר. אלא שזהות כרוכה בעבר. אין הוא יכול להופיע לפתע־פתאום, והזיהויים שנעשו על־ידי השכל האנושי במשך התקופות השונות של התפתחותו אינם בעלי ערך שווה ולא בעלי צורה שווה. דברים שנראו כזהים על־ידי החוקרים שקדמו לסוקראטס, אנו מבדילים היום ביניהם, ומה שנראה בעינינו כזהה, נראה היה לאותם חוקרים כהטרוגני. מהו איפוא מוצא הזיהויים אצל הילד? במידה שהיינו מסוגלים לצפות בהתפתחות הגנטית שלהם, הרי זה נראה כלהלן:

הילד מתחיל בקביעת קשרים דינאמיים בין האובייקטים — העננים והגשם נמשכים זה לזה; הקור, הכפור והשלג נמשכים זה לזה; הרוח והעננים פועלים זה על זה; העננים פועלים על השמש, מניעים אותה, רודפים אחריה או מושכים אותה אליהם וכו'. בשלב שבו כל האובייקטים עשויים בידי אדם והם מחוננים ברוח־חיים, קשרים אלה מתבטאים בפעולות המתבצעות בצורה ערטילאית־למחצה ופיזית־למחצה, בלי שיתוף ממשי ביניהם. אולם אחדים מהם מתמידים, בכל זאת, בתוך קשרי החומר שלהם, כלומר הגופים הנפרדים

במרחב נראים לפעמים לילד כנובעים במישרין זה מזה (ראה פרק 4, קטע ב׳, הדוגמאות של אוויר וצל).

ככל שהאדם יחדל להיראות בעיני הילד כאלוהים, והטבע ממעט לחוג סביבנו ועניינינו, משתדל הילד להסביר את הדברים באמצעים הנובעים מתוכם. הקשרים בין האובייקטים ובינינו הולידו עד כה מיתוסים הנוגעים ליצירת האובייקטים בידי האדם. מכאן ואילך, הואיל ואין עתה קשר בין האובייקטים ובין האדם, מולידים הקשרים שבין האובייקטים עצמם מיתוסים של הולדה. השמש היא תולדת העננים, הברק והכוכבים נוצרו על־ידי השמש, הרוח נצטברה כדי ליצור ענן וכו׳. אנו אומרים הולדה ולא זהות ממש, הואיל והאובייקטים נחשבים עדיין כבעלי רוח־חיים ובעלי תודעה ומפני שהילד אינו תופס תחילה את טיב התמורות. מיתוסים אלה דומים ממש למיתוס של וו׳ (קטע ב׳), אשר לפיו נוצר האדם על־ידי תולעת שעלתה מבועת מים. מהולדה לזהות ממש מצוי רק הבדל, המפריד בין מחשבה דינאמית למיכאנית; במידה שנשללים מן האובייקטים חיים וכוח ספונטאני, נעשה הגלגול של עננים בשמש וירח, או של הרוח בענן, עניין מיכאני גרידא, והילד חוזר לעצב את צורת האובייקטים במושגים של עיבוי, וחיבור אטומי. אולם כדי להסביר כיצד מגיעים ילדים להבנת ההכרח בהסבר מיכאניסטי, עלינו לדעת כיצד הם מסבירים תנועות טבעיות. דבר זה כרוך במחקר התפיסה הפיזיקאלית של הילד, וניתוח ההסברים שניתנו על־ידי הילדים לא רק ביחס למקור האובייקטים, אלא גם ביחס לפרטי התופעות והדרך בה מתרחשות התמורות והתנועות. דבר זה ננסה לעשות בחיבור הבא La Causalitè physique cher l'enfant (הסיבתיות הפיזיקאלית אצל הילד).